Philosophie

Die Frage und ihre Bedeutung für den Unterricht.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde bei der Hohen Philosophischen Fakultät der Schlesischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Breslau.

Vorgelegt von

Alfred Taube

aus Weißzenberg in Sachsen.

Promotion: 26. Juli 1933.

Druck: Greif-Druckerei G.m.b.H., Greiffenberg in Schlesien

Referent: Professor Dr. Löwi.
Korreferent: Professor Dr. Marck.

Examen rigorosum: 1. März 1933.

Gedruckt mit Genehmigung der Hohen Philosophischen Fakultät
der Schlesischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Breslau.

Den Eltern meines gefallenen Freundes

Rudolf Gäßner

zugeeignet!

Stoffgliederung.

Literaturnachweis.

Aristoteles, Peri hermenias. Philosophische Bibliothek.
Aristoteles, Topik. Philosophische Bibliothek.
Augustinus, Unterricht der Anfänger im Christentum.
Bauch, Bruno, Die Idee. 1923.
Bruno, Giordano, Von der Ursache, dem Prinzip und dem Einen. Ausgabe Jena. 1912.
Diesterweg, Adolf, Wegweiser. 7. Aufl. 1906.
Erdmann, Benno, Logik. 3. Aufl.
Eucken, Rudolf, Die Lebensanschauungen der großen Denker. 16. Aufl.
Gaudig, Hugo, Didaktische Präludien. 2. Aufl. 1911.
Herbart, Joh. Friedr., Allgemeine Pädagogik. Hartensteinsche Ausgabe. 1883.
Hönigswald, Richard, Die Skepsis in der Philosophie. 1914.
Kant, Immanuel, Kritik der reinen Vernunft. Hg. v. Kehrbach.
Kant, Immanuel, Kritik der Urteilskraft. Hg. v. Kehrbach.
Kant, Immanuel, Prolegomena. Hg. v. Kehrbach.
Kant, Immanuel, Die Religion. Hg. v. Kehrbach.
Kant, Immanuel, Der Streit der Fakultäten. Hg. v. Kehrbach.
Kawohl, Elisabeth, Die kindliche Frage. 1929.
Kühnemann, Eugen, Grundlehren der Philosophie. 1899.
Lay, W. A., Experimentelle Didaktik. 4. Aufl. 1920.
Locke, John, Some Thoughts Concerning Education. Cambridge Edition 1902.
Lotze, Hermann, Logik. Philosophische Bibliothek. 1912.
Nestle, Wilhelm, Die Sokratiker. 1922.
Quintilian, Institutio oratoria. Hg. v. Rademacher. 1907.
Pestalozzi, Heinrich, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ausgabe von Zimmermann. 1927.
Plato, Theaitet. Übersetzung von Schleiermacher. Hg. v. Woyte.
Preyer, W., Die Seele des Kindes. 6. Aufl. 1905.
Reinstein, A., Die Frage im Unterricht. 6. Aufl. 1903.
Rousseau, Jean Jacques, Emile, Paris, Garnier Frères, o. J.
Schelling, F. W. J., Die Weltalter. Hg. v. Kuhlenbeck.
Schlechtweg, Wilhelm, Die Frage im arbeitsbetonten Unterricht. 1929.
Schopenhauer, Arthur, Die Welt als Wille und Vorstellung. Ausgabe von Grisebach. 1892.
Schorn, A., Geschichte der Pädagogik. 1906.
Sigwart, Christoph, Logik. 1. Aufl. 1873.
Spinoza, B., Von der Vervollkommnung des Verstandes.
Spinoza, B., Descartes' Prinzipien der Philosophie.
Spinoza, B., Ethik.
(Benedicti de Spinoza Opera quae supersunt omnia. — Tauchnitz-Edition. 1843.)
(Baruch de Spinoza. Philosophische Bibl. Band 94. Hg. v. Dr. Buchenau.)
Stadler, August, Die Frage als Prinzip des Erkennens, und die Einleitung zur Kritik der reinen Vernunft. Kantstudien. Band 13.
Stern, William, Zur Psychologie der Aussage. 1913.
Stern, William, Psychologie der frühen Kindheit. 3. Aufl. 1923.
Tumlirz, Otto, Das Wesen der Frage. 1919.

A. Die Geschichte des Frageproblems.

I. Die Frage in der philosophischen Darstellung.

In der Form der Frage sind die Probleme der Forschung gegeben. Wir begegnen ihr aber auch in der wissenschaftlichen Debatte und im Unterricht. Ihre umfassende Bedeutung wurde von der Philosophie zu allen Zeiten erkannt. Die Frage ist und war immer Gegenstand der Philosophie. Demgemäß finden sich zu allen Zeiten philosophische Theoreme über die Frage.

Der Dialog als Darstellungsmittel der Philosophie betont die Bedeutung der Frage für die Auflösung von Problemen. Die aus der Frühzeit griechischer Philosophie bekannten Aussagen von Solon, Thales und anderen über das Wesen und das Glück des Menschen sind nicht bloße Urteile, sondern Antworten auf Fragen. So ist der uns von Thales überlieferte Satz: „Die Hoffnung ist das allen Menschen Gemeinsame, da es auch demjenigen, der sonst nichts besitzt, zukommt", eine Antwort auf die Frage: „Was haben alle Menschen gemeinsam?" Eine Frage, die uns ebenfalls übermittelt wurde.

Bei den Pythagoräern werden Definitionen von Begriffen in Frage- und Antwortform gekleidet, z. B.

„Was ist das Weiseste?"	„Maß und Zeit".
„Was ist das Schönste?"	„Die Harmonie".
„Was ist das Mächtigste?"	„Die Glückseligkeit".

Einen ähnlichen Gebrauch der Frage finden wir noch heute in der belehrenden Literatur.

Bei diesem eben erwähnten frühesten Gebrauch von Frage und Antwort stehen die Frage und die ihr entsprechende Antwort mit der nächsten Frage und der dieser zugeordneten Antwort oft in keinem inneren Zusammenhange. Der Dialog ist kein geschlossenes und einheitliches Gefüge. Die Gesichtspunkte für die Fragestellungen stehen ohne innere Beziehungen nebeneinander.

Die Frageweise des Sokrates dagegen ist von der isolierten Frage zu unterscheiden. Sokrates geht bei der Klärung der Begriffe auf dem Wege über ein wohldurchdachtes Fragegefüge vor. Bei

seinen Fragen nach dem Wesen der Tapferkeit, der Gerechtigkeit, des Wissens und so weiter sucht er zunächst eine erste Antwort. Diese unterwirft er einer neuen Frage. Es ergibt sich ein Frageprozeß; für diesen gibt es grundsätzlich kein Ende. „Das Fragen . . . wird bei ihm immer wieder neu begonnen und von frischem gleichsam erfahren.“[1]

Neben der originalen methodischen Behandlung der Frage stellt Sokrates die Frage auch in den Dienst eines viel umfassenderen Gegenstandsbereiches. Was vor ihm als „fraglos“ hingenommen wurde, erhält bei ihm durch eine Fragestellung den Charakter des Problems. Für Sokrates entzieht sich kein Gegenstand der Frage. Daraus erklärt es sich, daß die sokratische Frage — im Gegensatz zu den Fragen älterer Philosophen — sich auch auf die Gebiete der Ethik und der Religion erstreckt.[2]

Die Art des Sokrates, Fragen zu stellen, bleibt besonders durch die hohe Entwicklung, die der Dialog als philosophische Darstellungsform bei Plato erfährt, jahrhundertelang in der griechischen und römischen Philosophie vorbildlich.

Im Mittelalter galt alle Gelehrsamkeit, die zum Verlust des Glaubens führen kann, als verderblich.[3] Dies führte zu einer Einengung des philosophischen Forschens. Immerhin blieb dem Fragen noch ein weites Gebiet: Unzählige metaphysische Fragen beschäftigten die Philosophie der Patristik und der Scholastik.[4]

Die dogmatisch begründete Einengung des Forschens wurde während der philosophischen Renaissance aufgehoben. Als einer ihrer Vorläufer forderte bereits Abälard die Freiheit wissenschaftlicher Untersuchung, indem er erkenntnistheoretische Fragen aufstellte. „Er brachte den Zweifel zu Ehren gemäß der Ueberzeugung, daß wir durch Zweifeln zur Forschung kommen . . . Als glänzender Dialektiker erörtert er die Kirchenlehre unablässig und erweist an der Lösung von sehr schweren Fragen seine dialektische Kraft.“[5] Im allgemeinen wird erst durch Nikolaus von Cues, Giordano Bruno und andere ein von dogmatischen Bindungen freies Fragen wieder möglich. Giordano Bruno wendet in seinen Werken auch die von den Griechen gepflegte Form des Dialoges in Frage und Antwort erneut als ein Mittel philosophischer Darstellung an.[6]

---

[1] Kühnemann, Grundlehren der Philosophie. S. 236.
[2] Kühnemann, Grundlehren der Philosophie. S. 192.
[3] Grundsatz des Alexander Hegius.
[4] Eucken, Die Lebensanschauungen großer Denker. S. 246.
[5] Eucken, Die Lebensanschauungen großer Denker. S. 246.
[6] G. Bruno, Von der Ursache, dem Prinzip und dem Einen.

Eine eigene Art, durch Fragen philosophische Probleme zu entwickeln, finden wir bei Spinoza. Spinoza versucht, einen philosophischen Gegenstand zu klären, indem er die Fragen beantwortet oder wenigstens zur Betrachtung heranzieht, die andere Forscher hinsichtlich des betreffenden Problems aufgestellt hatten. Geeignete Beispiele dafür finden wir im Anhang zu „Descartes' Prinzipien der Philosophie ...", vor allem im II. Teil (Kap. 9).[7] Bei dieser Darstellungsweise verliert sich die philosophische Betrachtung leicht in unwesentliche Einzelheiten, sofern nämlich die aufgegriffenen Fragen wertlos oder unberechtigt sind. Spinoza setzt sich mit dieser Schwierigkeit in der Schrift „Ueber die Vervollkommnung des Verstandes"[8] auseinander; er erkennt als berechtigte Fragen nur diejenigen an, die aus begründeten Zweifeln hervorgehen. Später ist Spinoza von der hier dargelegten Gestaltung der Probleme mehr und mehr abgegangen; immerhin fehlt sie auch in der „Ethik" nicht ganz (Ethik, II. Teil. Anmerkung zum Lehrsatz 43).

Kant macht die Anwendung einer jeden Frage von der Hauptfrage abhängig: „Was ist vernünftigerweise zu fragen?" Dadurch sichert er auch seine eigenen Untersuchungen vor zu großer Weitläufigkeit. „Letzte" Fragen: „Wie sind synthetische Urteile a priori möglich?" „Wie ist Erkenntnis aus reiner Vernunft möglich?" und so weiter stecken bei Kant das Feld der Kritik ab. Erst nach einer solchen Abgrenzung sucht Kant Hauptfragen in Einzelfragen aufzulösen und diese zu beantworten.

Die Kantische Form der Darstellung eines Problems in Fragen verlangt, daß der Kreis aller Hauptfragen, „die in einem Horizont liegen", ganz geschlossen sei, damit das Problem nicht unvollkommen oder einseitig gelöst werde. Es ist schwer, dieser Forderung zu genügen. Nach Schopenhauer überging selbst Kant viele wesentliche Fragen, die zu einer kritischen Untersuchung der Erkenntnis gehören.[9]

---

[7] Es heißt dort am Schluß: Denique quaestiones alias, quae circa potentiam Dei communiter adferri solent, nimirum, utrum ad praeterita extendatur Dei potentia; an possit meliora facere ea quae facit; num possit plura alia facere, quam fecit, omittimus; facillime enim ex antedictis ad eas responderi potest. (Tauchnitz-Ausgabe, I. p. 134.) Zu diesen Fragen sagt Buchenau: „Den Wortlaut dieser Fragen entnimmt Spinoza seinem Landsmanne Heereboord. Er weiß indessen aus den Schriften anderer, daß diese Fragen selbst viel älteren Ursprungs sind." Baruch de Spinoza, hg. von Dr. Buchenau. Philosophische Bibliothek. S. 176 des 94. Bandes.

[8] Spinoza, Tauchnitz-Ausgabe, Vol. III, p. 20.

[9] Schopenhauer, Die Welt als Wille und Vorstellung. Hg. von Grisebach, 1. Band. S. 554.

Auch in der neuesten Philosophie begegnen wir der Frage- und Antwortform. Sie zeigt sich ganz entsprechend ihrer geschichtlichen Entwicklung in dreifacher Weise: Erstens ist eine Reihe philosophischer Werke in der Gestalt von Dialogen abgefaßt, zweitens setzen sich viele Autoren bei der Behandlung eines philosophischen Gegenstandes mit Fragen auseinander, die von anderen Forschern hinsichtlich des betreffenden Gegenstandes aufgestellt wurden, und drittens werden Probleme durch das Hervorheben der Hauptfragen umrissen, die dann, in Einzelfragen zerlegt, zur Lösung des Problems führen.

Die fragende Darstellung eines Problems besitzt gegenüber einer Entwicklung in Behauptungssätzen einen großen Vorteil. Wird ein philosophischer oder allgemein-wissenschaftlicher Gegenstand fragend dargestellt, so ist der Leser — oder Hörer — zur eigenen Entscheidung aufgefordert. Es ist dies im Wesen der Frage, Denkaufgabe zu sein, begründet. Schelling bezeichnet die fragende Darstellung als die „äußere Form der Scheidung unserer selbst in zwei Wesen, ein fragendes und ein antwortendes . . ., die innere Ueberredungskunst, die das Geheimnis des Philosophen bedeutet".[10]

II. Die Frage als Gegenstand philosophischer Untersuchungen.

Die Untersuchung dieser äußeren Form führte zum Problem der Frage. — Wir begegnen ihm bereits in den platonischen Dialogen. Die Vermutung ist aber berechtigt, daß es schon vor Plato Gegenstand philosophischer Betrachtungen gewesen ist. Für diese Vermutung spricht einmal die hohe Entwicklung, die das Problem schon bei Plato zeigt, und zum andern die Stellungnahme des Aristoteles zur Frage in seiner Topik.[11]

Platos Gedanken über die Frage lassen sich auf Grund verschiedener Bemerkungen im Theaitet gewinnen. Eine geschlossene Theorie der Frage findet sich allerdings bei Plato noch nicht.

Die Frage ist für ihn eine ursprüngliche Funktion, eine Aeußerung des Denkens, wie das Behaupten, und daher ein Mittel der philosophischen Untersuchung.[12] Jeder Art Philosophieren, damit auch jeder Frage, geht ein Verwundern voraus,[13] das Vorbedingung alles Denkens ist. Denken aber ist ihm ein Gespräch, das die Seele mit sich selber führt. Innerhalb dieses Gespräches tritt die Frage in Erschei-

[10] Schelling, Die Weltalter. Einleitung.
[11] Aristoteles, Topik. übers. v. Rohlfs. S. 186.
[12] Theaitet, 20. Gespräch.
[13] Theaitet, 11. Gespräch.

nung: „Solange die Seele denkt, tut sie nichts anderes, als sich mit sich selbst unterhalten, indem sie sich selbst fragt und die Frage beantwortet, bejaht oder verneint. Wenn sie aber langsamer oder schneller vorgehend etwas feststellt und auf dieser Behauptung verharrt und nicht mehr zweifelt, so nennen wir dies dann ihre Meinung".[14]

Mit diesen Worten ist auch angedeutet: Für Plato steht die Frage innerhalb eines Prozesses, dessen Abschluß allein von der „denkenden Seele" bestimmt wird.

Es könnte nach der Aeußerung: „Eine Frage werde beantwortet, bejaht oder verneint", scheinen, als ob bei dieser „Selbstbefragung der Seele" nur Fragen möglich wären, die auf eine bejahende oder verneinende Antwort gestellt sind, sogenannte Entscheidungsfragen. Dagegen spricht aber das Wort: „Man kann sich auch selbst fragen, wieviel etwas sei".[15] Fragen dieser Art, sogenannte Bestimmungsfragen, können nicht mit ja oder nein beantwortet werden.

Neben den sich „aufdrängenden Fragen" innerhalb der Selbstbefragung[16] beachtet Plato auch die Fragen, die ein Individuum an andere stellt. Diese Fragen werden nach Plato entweder geäußert, weil der Fragende etwas zu wissen wünscht, oder weil er den Gefragten belehren will.[17] Für ihr Zustandekommen ist eine Ueberlegung darüber nötig, ob der nach dem Wesen eines Dinges Gefragte „über die Bestandteile der Sache Rechenschaft geben könne" oder nicht.[18]

In Hinsicht auf die suggestiven Momente einer Frage mahnt Plato: „Betrüge nicht mit deinen Fragen!"[19]

Aristoteles, der später das Problem der Frage untersuchte, stützt sich nach seinen eigenen Worten auf Aeußerungen älterer Forscher über die Frage.[20] Wir finden daher bei ihm auch Sätze, die an Ausführungen Platos erinnern, zum Beispiel: „Bei richtigem Fragestellen soll sich der Fragende zunächst selbst über das befragen, über das er eine Antwort wünscht."[21] „Sind wir selbst der Fragende, so können wir den Antwortenden hintergehen".[22]

---

[14] Theaitet, 32. Gespräch.
[15] Theaitet, 35. Gespräch.
[16] Theaitet, 29. Gespräch.
[17] Theaitet, 27. und 15. Gespräch.
[18] Theaitet, 42. Gespräch.
[19] Theaitet, 20. Gespräch.
[20] Topik, Meinersche Ausgabe. S. 186.
[21] Topik, Meinersche Ausgabe. S. 173.
[22] Topik, Meinersche Ausgabe. S. 26.

Die Frage als dialektische Formulierung ist nach Aristoteles für dreierlei Dinge nützlich: Für die Uebung, für den Gedankenaustausch und für die philosophische Wissenschaft.[23] Der Unterschied zwischen der Frage für die Uebung (der Frage des Belehrenden) und derjenigen des Streitgespräches besteht nach seiner Meinung darin, daß bei der Frage des Streitenden unter allen Umständen der Schein erweckt werde, den Gegner in die Enge zu treiben, während bei der Lehrerfrage das nicht gelte. Lehrer und Schüler besprechen sich wegen der Untersuchung miteinander. „Niemand will etwas Falsches lehren, und der Schüler muß immer das zugeben, was er für richtig hält".[24]

Auch auf die äußere Gestalt der Fragen geht Aristoteles ein. Für ihn sind Entscheidungsfragen Sätze.[25] Alternativfragen dagegen nennt er Probleme, da sie eine Kontradiktion enthalten.[26] Nach unserer heutigen Auffassung würden unter bestimmten, noch näher zu kennzeichnenden Bedingungen auch die Entscheidungsfragen Probleme genannt werden müssen. — Nur die Entscheidungs- und Alternativfragen bezeichnet Aristoteles als „dialektische Fragen". Als Grund dafür gibt er an, daß nur auf sie zwei Antworten möglich sind.[27] Die Bestimmungsfragen sind ihm nicht dialektisch, weil der Antwortende durch sie nicht vor eine Wahl gestellt wird. — Bemerkenswert ist es, daß Aristoteles schon diejenigen Arten von Fragen unterscheidet, die in bezug auf die äußere Struktur noch heute als die Hauptformen der Frage anerkannt werden. — Auf die weiteren Ausführungen des Aristoteles über die Frage gehen wir nicht ein; denn sie beziehen sich nicht unmittelbar auf das Frageproblem, sondern auf die Anwendung der Frage im Streitgespräch.

Unerörtert bleibt bei Plato sowohl als auch bei Aristoteles die Beziehung, die zwischen dem Sichaufdrängen einer Frage und ihrer Formulierung besteht; es wäre zu untersuchen, ob derjenige, dem sich eine Frage aufdrängt, zugleich über die entsprechende Formulierung verfügt.

Bis in die neuere Zeit änderte sich die Anschauung vom Wesen der Frage nur wenig. Fast allgemein wurde diese als ein Ausdruck des Denkens aufgefaßt. Ihr logischer Charakter und ihre Bedeutung für die Rhetorik standen im Vordergrunde der Untersuchung. Die Haltung des Theophrastus (um 180 v. Chr.) kann als einzige Ausnahme

[23] Topik, Meinersche Ausgabe. S. 3.
[24] Topik, Meinersche Ausgabe. S. 186.
[25] Topik, Meinersche Ausgabe. S. 5.
[26] Topik, Meinersche Ausgabe. S. 4 und 5.
[27] Aristoteles, Peri hermenias. Meinersche Ausgabe. S. 17.

gelten. Dieser stellt, allerdings ohne rechte Begründung, die Frage in Beziehung zur Wahrnehmung. „Die Wahrnehmung unterbreitet dem Denken das eine, indem sie es einfach aufsucht, das andere, indem sie Fragen aufwirft, durch die, auch wenn die Seele nicht weiterkommen kann, dennoch ein Licht aufblitzt für solche, die weiter forschen".[28] — Wie aber die Frage wirklich aus der Wahrnehmung hervorgeht, bleibt bei Theophrastus ungeklärt. Wenn er als Ausgangspunkt aller Erkenntnis die Frage „Worin besteht das, was ist?" betrachtet, so erhebt sich das Problem: „Wie kann aus der Wahrnehmung dessen, was ist, unmittelbar die Frage folgen: ‚Worin besteht das?'"

Die Bedingungen für das Zustandekommen einer Frage werden erst bei Kant geklärt. Aber nicht die Wahrnehmung gilt diesem Philosophen als das Veranlassende der Frage. Eine Frage kann vielmehr auf Voraussetzungen hin untersucht werden, die vor jeder Wahrnehmung liegen. In der Untersuchung einer Frage nach ihren letzten Voraussetzungen handhabt er die kritische Methode. Kant sieht den Ursprung der Fragen wie der behauptenden Urteile in den Ideen, in denen zugleich die Möglichkeit der Fragebeantwortung liegt.[29] Für die Transzendentalphilosophie ergibt sich daher die Folgerung: Keine Frage, die einen der reinen Vernunft gegebenen Gegenstand betrifft, ist für die menschliche Vernunft unlösbar.[30]

Gehen aber die Fragen aus den Ideen hervor, so sind sie „auf die Kategorien gestaltet"[31] und insofern den Urteilen wesensverwandt. Urteile sind für Kant Antworten auf Fragen[32] und jedes kategoriale Urteil läßt noch eine Frage offen.[33] Damit wird auch von Kant die Frage als Glied eines Prozesses betrachtet.

Er geht weiter auf einzelne Arten der Frage ein und untersucht die Fragen nach ihrem Gehalt, ihrer Form und dem Verhältnis, das jeweils zwischen dem Fragenden und dem Gefragten besteht. In bezug auf den Gehalt gibt es für ihn „gehaltvolle" und „gehaltlose" Fragen. Die letzteren nennt Kant auch nichtig und leer. Fragen, die nicht leer sein sollen, müssen auf die Beschaffenheit eines Etwas gestellt sein, das innerhalb der Sphäre der Gegenständlichkeit gesetzt ist.[34] — Fragen,

[28] Nestle, Die Sokratiker. S. 231.
[29] Kritik der reinen Vernunft, Kehrbachsche Ausgabe. S. 393.
[30] Kritik der reinen Vernunft, Kehrbachsche Ausgabe. S. 392.
[31] Kritik der reinen Vernunft, Kehrbachsche Ausgabe. S. 393.
[32] Kant, Prolegomena (hg. v. Kehrbach). S. 46, 51 u. a. m.
[33] Kritik der reinen Vernunft (hg. v. Kehrbach). S. 473.
[34] Kritik der reinen Vernunft (hg. v. Kehrbach). S. 393.

bei denen der Fragende von vornherein mit der Antwort nichts anzufangen weiß, bezeichnet **Kant** als Kinderfragen.[35]

In formaler Hinsicht unterscheidet auch **Kant** Entscheidungs- und Bestimmungsfragen. Er gibt ihnen allerdings nicht diese Bezeichnungen. Die Entscheidungsfragen nennt er „Fragen, die auf ja und nein gestellt sind" und die Bestimmungsfragen „Fragen, die den Fortgang einer Synthesis betreffen".[36]

In bezug auf das Verhältnis des Fragenden zum Gefragten teilt **Kant** die Fragen ein in solche, bei denen der Fragende zugleich der Antwortende ist (im Falle der Selbstbefragung) und in solche, die an andere gerichtet werden.[37]

Offen bleibt in den Kantischen Untersuchungen die begriffliche Abgrenzung der Frage vom Urteil. Es ergab sich dadurch für die Forschung eine Lücke, die zu einer neuen Betrachtung des Frageproblems führte. Die Abgrenzung der Frage vom Urteil wurde Gegenstand der Forschung bei **Lotze**, **Sigwart**, **Erdmann** und anderen.

Lotze kommt zu dem Ergebnis, daß die Frage eine besondere Art des Urteilens sei.[38] Er betrachtet den Fragesatz als eine Urteilsqualität, die er an die Stelle des seiner Meinung nach nicht berechtigten Kantischen limitativen Urteils gesetzt wissen will. Der Einwand, daß eine Frage als Urteil nicht anzusehen sei, da ihr weder Bejahung noch Verneinung zukomme, weist er ab. „Gültigkeit oder Ungültigkeit sind nur als sachliche Prädikate zu betrachten, die von dem ganzen Urteilsinhalte als ihrem Subjekte gelten".[39] Die Frage wird für ihn zum Ausdruck eines Urteilsinhaltes, der von Bejahung und Verneinung noch frei ist. — Diese Definition enthält den Mangel, daß sie nur auf die Entscheidungsfragen, bei denen es sich allein um die Gültigkeit oder Nichtgültigkeit eines Urteils handelt, anwendbar ist. Auf die Bestimmungsfragen bezieht sie sich nicht.

Die Bestimmungsfragen werden von **Sigwart** in die Untersuchung einbezogen. Dieser Forscher kommt dadurch zu einer allgemeineren Definition des Fragebegriffes. Nach seiner Auffassung sind in der Frage die Denkelemente in demselben Sinne verknüpft wie im Urteil.[40] Die Frage ist „das erfinderische Tun im Gebiete des Urteils, man kann geradezu sagen, Fragen sei Denken".

---

[35] **Kant**, Die Religion (hg. v. Kehrbach). S. 71.
[36] Kritik der reinen Vernunft (hg. v. Kehrbach). S. 393.
[37] Kritik der reinen Vernunft (hg. v. Kehrbach). S. 3 und 81.
[38] **Lotze**, Logik. Meinersche Ausgabe. S. 61.
[39] **Lotze**, Logik. Meinersche Ausgabe. S. 61.
[40] **Sigwart**, Logik. 1. Aufl. 1. Band, S. 118.

S i g w a r t nennt Entscheidungsfragen „bestimmte“ und Bestimmungsfragen „bestimmende“ Fragen. „An die bestimmten Fragen, welche auf ja und nein gestellt sind, schließen sich die bestimmenden an, welche die Ergänzung eines Urteils fordern“.[41] Diese Bezeichnungen sind nicht glücklich gewählt; denn jede Frage besitzt eine gewisse Bestimmtheit (Richtungsbestimmtheit, Seite 23). Auch E r d m a n n verwirft die beiden Bezeichnungen und wendet für die betreffenden Fragearten die Namen Entscheidungs- und Ergänzungsfragen an.[42]

S i g w a r t betont den Zusammenhang der Frage mit dem hypothetischen Urteil. Da die Frage das erfinderische Tun im Gebiete des Urteils darstellt, ist sie die erste Form einer Hypothese. — Auch diese Definition für die Frage erscheint uns zu eng. Sie läßt nur die Frage, die zu einer neuen wissenschaftlichen Einsicht führt, als „eigentliche“ Frage gelten. S i g w a r t spricht mit ihrer Aufstellung der didaktischen Frage den Fragecharakter ab. Die hier vorliegende einseitige Haltung, die später auch E r d m a n n in der Gegenüberstellung von „echter“ und „unechter“ oder „Schein“-Frage einnimmt, führte Sigwart zu folgendem Satz: „Ein Gebilde in sprachlicher Frageform, das den hypothetischen Charakter nicht besitzt, das von dem bereits Entschiedenen gestellt wird, um einen anderen zu versuchen, ist keine eigentliche Frage, sondern ein Imperativ“.[43] S i g w a r t beachtet dabei nicht, daß ein solches Gebilde von dem Gefragten, der den betreffenden Sachverhalt noch nicht kennt, so aufgenommen werden kann, als wäre es nicht nur ein Imperativ, sondern eine durch die Sache bedingte Frage.

Die Verbindung, die S i g w a r t zwischen Hypothese und Frage aufzeigt, führte ihn zu folgendem Ergebnis: „Wenn man untersuchen will, unter welchen Voraussetzungen begründete Hypothesen aufgestellt werden können, so muß man vorerst wissen, unter welchen Voraussetzungen berechtigte Fragen aufgeworfen werden können.[44]

Der Satz S i g w a r t s: „Man kann geradezu sagen, Fragen sei Denken“ wird von E r d m a n n präzisiert. Er stellt das Fragen als ein

---

[41] S i g w a r t, Logik. 1. Aufl. 1. Band, S. 224.
[42] E r d m a n n, Logik, 3. Aufl. S. 371.
[43] S i g w a r t, Logik. 1. Band, S. 190.
[44] „Es kann nur vernünftig gefragt werden, wenn irgendeine Veranlassung besteht, ein Prädikat zu erwarten. Die Möglichkeiten, zu vernünftigen Fragen zu gelangen, lassen sich auf wenige Grundformen zurückführen. Die wichtigsten sind 1. die Umkehrung eines allgemeinen Urteils und 2. der Versuch, ein partikuläres Urteil zu einem allgemeinen zu erheben.“ — Für die Beantwortung „bestimmter“ und „bestimmender“ Fragen gibt es nach Sigwart keinen wesentlichen Unterschied. (S i g w a r t, a. a. O. 2. Band, S. 259 und 264.)

Formelement des Denkens neben das Behaupten. Die Frage unterscheidet sich nach seinen Ausführungen von der Behauptung dadurch, daß ihr der jeder Behauptung eigentümliche Bestandteil, die gegenständliche Gewißheit, fehlt. Die Frage ist daher ein elementares Urteil. Erdmann bricht durch diese Stellungnahme mit der „fast allein verbreiteten logischen Ueberlieferung, die das elementare Urteil auf die bejahende oder verneinende Behauptung beschränkt". Jede denknotwendige prädikative Formulierung ist für ihn ein Urteil. Die „elementar formulierten" Fragen: „Gibt es einen Gott?" „Was sind nun Raum und Zeit?" „Wer hat das getan?" usw. sind solche Gestaltungen „eines unbefriedigten Denkens". „Die logisch nächstliegenden Fragen entstehen aus dem Wissen und setzen die Möglichkeit einer Ergänzung, Erregung, Vertiefung und Erklärung voraus".[45] — Wenn dann Erdmann aber weitergehend sagt: „Durch ihre Beziehung auf das Wissen sind die Fragen in ihrer Form bedingt; sie werden um so präziser, je reicher und schärfer das Wissen selbst ist", so fehlt dafür die zureichende Begründung.

Neben den formulierten Fragen nimmt Erdmann intuitive an, die noch nicht prädikativ gestaltet sind. Sie finden ihren Ausdruck im Staunen.[46]

Schließlich ist es für den Fortgang unserer Untersuchung wichtig, Erdmanns Meinung über das Verhältnis der Frage zum Willensleben anzugeben. Die Beziehungen zwischen der Frage und dem Willen waren lange ununtersucht geblieben. Plato und Aristoteles hatten sie nur angedeutet. Plato sprach von der Frage in ihrer Verbindung mit dem „Wunsche" nach Wissen und dem Belehren-„Wollen"; Aristoteles redete von der Frage als Problem, als „Aufgabe". Später hatte Kant sich etwas bestimmter über die betreffenden Beziehungen geäußert. Nach ihm verlangen Fragen Untersuchungen und leiten damit unseren Willen, Erscheinungen zu beobachten, Zusammenhänge festzustellen. Die Fragen gehen damit der Forschung voraus und bilden den Anfang des Ueberlegens, des Prüfens und des Entscheidens, kurz der Denkprozesse, die hier vollkommen als Aufgaben erscheinen. Nicht nur die Alternativfragen, sondern alle Fragen sind ihm Probleme. In der Kantischen Philosophie gibt es keinen Unterschied zwischen Problem und Frage.[47]

---

[45] Erdmann, Logik. S. 371—374.
[46] Erdmann, Logik. S. 375.
[47] Kant. Hg. v. Kehrbach. Der Streit der Fakultäten. S. 73
Kritik der Urteilskraft. S. 60.

Erdmann hält das „emotionale" Element bei den Frageaussagen nicht für ein Willensbewußtsein im strengen Sinne. Er meint: „Die Frage entsteht auf der ihr eigenen Gefühlsgrundlage zumeist so unwillkürlich wie die behauptende Aussage.[48] Diese Auffassung wird dem Verhältnis, das zwischen der Frage und dem Willensleben besteht, nicht ganz gerecht; denn schon die behauptende Aussage entsteht nicht unwillkürlich. Im Gegensatz zu Kant betrachtet Erdmann auch nur die Bedeutung, die das Emotionale für das Zustandekommen der Frage hat; er geht auf die Tatsache nicht ein, daß die Frage, nachdem sie gestellt ist, als Aufgabe den Willen beeinflußt.

Die Auffassung anderer, die als Grundlage der Frage ein Begehren sehen, ist in noch stärkerem Grade unzulänglich; jede Frage steht in fester Beziehung zum Urteil.

Erst die Stadlerschen Untersuchungen tragen sowohl den Beziehungen der Frage zum Urteil als auch zum Willensleben Rechnung. — Nach Stadler liefert die Frage den Leitfaden zur Orientierung in unserem Wollen. „Wenn die gerührten Sinne die Verstandestätigkeit in Bewegung setzen, erwecken sie ein leises Gefühl der Lust oder Unlust oder beides zusammen, welches das Bewußtsein veranlaßt, bei den Eindrücken zu verweilen, auf sie aufzumerken; daran schließt sich unmittelbar ein Wundernehmen, d. h. ein Begehren zu erfahren. . . . Dieses θαυμάζειν aber ist in der Tat der Anfang aller Philosophie. Es löst eben die ursprüngliche Verstandesfunktion aus, die Frage. Durch die Frage wird das vage Wundern in feste Richtungen eingestellt, in dem Fragen wird dem Begehren ein fester Inhalt gedacht".[49]

In seinen weiteren Ausführungen unterscheidet Stadler die Frage, die sich uns aufdrängt, die als Anfang aller Erkenntnis zu betrachten ist, nicht besonders von den Fragen, die an andere gerichtet werden. Bei ihm ist die Einteilung der Fragen in echte und unechte aufgehoben. Leider geht aus diesem Grunde Stadler nicht auf die Voraussetzungen ein, unter welchen ein Richten der Frage an andere möglich wird. Diese Voraussetzungen würden weitere Beziehungen der Frage zum Willensleben darstellen.

Stadlers Untersuchungen führen an eine geschlossene Theorie der Frage heran und zeigen die fundamentale Bedeutung der Frage für

---

[48] Erdmann, Logik. S. 373.

[49] Stadler, Die Frage als Prinzip des Erkennens, und die Einleitung zur Kritik der reinen Vernunft. Kantstudien, Band 13, Heft 3.

unser Erkennen. Nur hinsichtlich der von ihm behaupteten physiologischen Apriorität der Frage können wir Stadler nicht folgen.[50]

Neuere Arbeiten über das Frageproblem, zum Beispiel von Tumlirz, Schlechtweg, Löw bringen das intellektuelle Moment der Frage mit dem emotionellen nicht in das rechte Verhältnis. Sie sehen entweder das Wesen der Frage in einem Begehren oder in ihrer logischen Struktur. Am schärfsten zeigt sich die Einseitigkeit der Auffassung bei Tumlirz. Er meint, das Begehren eines Wissens sei das Wesentliche einer Frage. Für ihn ist „die Frage normalerweise an ein anderes Subjekt gerichtet, von dem ein Wissen begehrt wird".[51]

Diese neueren Arbeiten werden dem Problem nicht gerecht. Sie stellen es einseitig dar. In der Frage treffen erkenntnistheoretische, psychologische und pädagogische Motive zusammen; eine Theorie der Frage muß nach diesen Gesichtspunkten verfahren.

III. Die Frage in der Pädagogik.

An die Darlegung der geschichtlichen Entwicklung des Frageproblems sollen sich einige kurze Bemerkungen über die historisch-pädagogische Bedeutung der Frage anreihen.

In der Pädagogik wird die Frage im allgemeinen als das Mittel des fragenden Lehrverfahrens betrachtet. Dieses Lehrverfahren wird der vortragenden Lehrweise gegenübergestellt.

Das fragende Lehrverfahren findet sich in seiner einfachsten Form in der Pythagoräischen Schule. Das Wissen wurde in der Gestalt von Frage und Antwort den Schülern übermittelt. Diese Uebermittlung hatte mit der vortragenden Lehrweise gemeinsam, daß der Schüler sich dabei nicht äußerte. Er nahm nur die Worte des Lehrers auf. Der Lehrer war Fragender und Antwortender zugleich. Der Vorteil der Pythagoräischen Methode gegenüber der üblichen vortragenden Lehrweise ist aber doch nicht zu verkennen. Im Falle der Pythagoräischen Methode wird der Schüler vor eigene Entscheidungen gestellt; er ist zum

[50] Stadler, a. a. O. „Gewiß ist die Frage ... ein physiologisches a priori; denn wären wir nicht dazu organisiert, so könnten wir nicht fragen. Nun wird aber dieses physiologische a priori durch die Tat der Vernunft zum Transzendentalen erhoben, indem die Frage als Postulat der Erkenntnis zur Grundbildung möglicher Erfahrung gemacht wird." — Der Begriff eines physiologischen a priori ist eine contradictio in adjecto. Wir haben es bei der Frage mit einer transzendentalen Funktion zu tun, die durch die noch näher zu bestimmende Verbindung der Frage mit der Idee gegeben ist (s. S. 22).

[51] Tumlirz, Das Wesen der Frage. S. 89.

Nachdenken aufgefordert und kann die ihm übermittelte Antwort mit der von ihm selbst gefundenen vergleichen.

In der belehrenden Methode des Sokrates ist der Selbsttätigkeit des Schülers mehr Raum gelassen. Es werden dem Schüler Fragen gestellt, deren Beantwortung er allein zu treffen hat. Auf seine Antworten baut Sokrates den Unterricht auf. Die Führung des belehrenden Gespräches liegt bei Sokrates, wenngleich der Schüler Einwendungen erheben oder von sich aus Fragen stellen darf.

Diese Methode wurde in der philosophischen Unterweisung der nachsokratischen Zeit beibehalten. Ein Ziel dieser Unterweisung war, den Schüler in der Beantwortung schwieriger Fragen zu üben.[52] Die aus der sokratischen und der nachsokratischen Zeit überlieferten didaktischen Fragen setzen für ihre Lösung meist ein umfassendes Wissen voraus. Diese Annahme war zulässig; denn die Schüler, um die es sich hier handelte, waren reifere Jünglinge.

Erst in der römischen Kaiserzeit und in der frühchristlichen Zeit wendet sich die pädagogische Betrachtung dem Kinde zu. Die Lehrerfrage soll nun vornehmlich gestellt werden, um den Unterricht kindesgemäß zu gestalten. Die mehr oder minder gelehrte Frage tritt zurück. Augustinus sagt: „Man muß den Schüler fragen, ob er das Vorgetragene versteht, muß Widersprüche beseitigen und manches näher ausführen".[53]

Von den Didaktikern des Mittelalters wurden Forderungen wiederholt, die bereits griechische und römische Pädagogen aufgestellt hatten; dabei wurde auch die Anwendung der Frage im Unterricht wegen ihrer Bedeutung für die logische und rhetorische Schulung der Zöglinge verlangt. Theorie und Praxis entsprachen aber nicht immer einander. In den Schulen übte man meist die vortragende Lehrweise. „Nicht Frage und Antwort, sondern der Vortrag war die vorherrschende Unterrichtsform."[54]

Eine energische Einführung des fragenden Lehrverfahrens im Unterricht finden wir zuerst bei Trotzendorf. Trotzendorf bediente sich der Frage, „um die Schüler in Spannung zu erhalten", und forderte in seiner Schulordnung 1563, daß die Zöglinge „kurz" und „ehrerbietig" antworteten. Die Frage war ihm „die Sonne des Unterrichts". Sein Satz: „Nehmt mir die Katechese, und ich habe meine fürstliche Entlassung", der sich auf die fragende Entwicklung im Religionsunterricht

---

[52] Nestle, Die Sokratiker. S. 209. (Polemon. fr. 5.)
[53] Augustinus, Unterricht der Anfänger im Christentum.
[54] W. A. Lay, Experimentelle Didaktik. Allgemeiner Teil. S. 13.

bezog, wurde später als ein Lobspruch des fragenden Lehrverfahrens überhaupt angesehen.

Zu Beginn des 17. Jahrhunderts drängte Comenius wieder auf die Einführung der Frage im Unterricht. Von seinen Aeußerungen über die Anwendung der Frage ist der folgende Satz noch heute bedeutsam: „Von der Dialektik muß in sechs Jahren ein solcher Anfang sein, daß ein Kind in solcher Zeit erfahren lerne, was Frage und Antwort sei, und sich gewöhne, allezeit genau auf eine Frage zu antworten" (Informatorium maternum).

Auf Rousseau und Basedow fußend, gelang es in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts Dinter, Harnisch, Diesterweg und anderen, dem fragenden Lehrverfahren im Unterricht eine feste Stellung für Jahrzehnte zu sichern. Gemäß dem Grundsatze: „Was der Schüler selbst finden kann, soll man ihm nicht geben" (Dinter), wollte man durch Anwendung der Lehrerfrage den Schüler zur Selbständigkeit erziehen. Damals entstand eine reiche Literatur über die Anleitung zu richtigem Fragen, zur „Fragekunst". Bei all diesen Vorschlägen und Ueberlegungen war man sich nicht im klaren über den Sinn und Wert der Frage. Die damals häufig herangezogene Definiton der Frage: „Die Frage ist eine in der Satzform der verlangenden Ungewißheit ausgesprochene Aufforderung, über einen dargelegten Gegenstand eine Aussage zu tun"[55] war ungenügend. Aus diesem Grunde wurde das fragende Lehrverfahren oft zur leeren Manier. Alle Vorwürfe, die Pestalozzi gegen ein leeres Sokratisieren und Katechetisieren erhoben hatte,[56] beziehen sich auf eine solche Handhabung der Frage durch den Lehrer.

Pädagogen der Schulreform haben aus ähnlichen Gründen gewisse Bedenken gegen die Lehrerfrage im Unterricht geäußert. — Gaudig, Kühnel, Scheibner und andere sehen in der Frage des Lehrers ein zweifelhaftes Mittel der Erziehung zur Selbständigkeit; sie sagen, die Lehrerfrage sei im Unterricht durch die Schülerfrage zu ersetzen. Diese Forderung ist nicht so neu, wie es scheint. Die Schülerfrage ist schon sehr früh in ihrer Wichtigkeit erkannt worden. Indessen ging man früher nicht so weit, durch das Fragen des Schülers im Unterricht die Lehrerfrage zu verdrängen.

Schon Quintilian (um 50 n. Chr.) geht auf die Schülerfrage ein: „Auf die Fragen der Schüler gebe der Lehrer gern Antwort, und diejenigen, die nicht fragen, forsche er aus".[57]

---

[55] Reinstein, Die Frage im Unterricht.
[56] Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. 2. Brief.
[57] Quintilian, Institutio oratoria. 2. Kapitel.

Im Mittelalter wird in kleinen Erziehungsschriften eine Unterrichtsweise dargestellt, in welcher der Schüler fragt und der Lehrer antwortet.[58] — Von Comenius wissen wir aus der Darstellung der Lektionen im Orbis pictus, daß er die Fragen des Schülers im Unterricht neben den Lehrerfragen zuläßt.

Gegenüber einer bloßen Duldung der Schülerfrage betont Locke, daß das Fragen des Schülers im Unterricht geradezu notwendig sei. Er widmet der Schülerfrage mehrere Abschnitte seines Werkes „Some Thoughts Concerning Education" (§§ 118—122). Mit aller Bestimmtheit wendet er sich gegen das Zurückweisen der Fragen des Schülers und verlangt: „Ermutige das Kind in seiner Wißbegierde, so sehr du kannst, indem du seine Fragen beantwortest!" Lockes Ausführungen über die Schülerfrage sind noch heute beachtenswert; als die Schulreformer die Anwendung der Schülerfrage forderten, hätten sie sich auf Locke berufen können.

Nach Locke wünschte Rousseau, daß der Lehrer die Fragen des Schülers beachte und auf sie antworte. Doch soll die Beantwortung nur so weit gehen, wie es nötig ist, die Wißbegierde rege zu halten. Will aber das Kind mit Fragen den Lehrer tyrannisieren, so sind die Fragen zurückzuweisen.[59]

Herbart sieht in den ernsthaft gestellten Fragen der Kinder eine spekulative Regung, deren feinste Spuren der Lehrer zu beobachten habe.[60] Der analytische Unterricht soll ganz vom Schüler ausgehen; der Zögling soll durch seine Fragen den Stoff in diesem Unterricht selbst darbieten.[61] Wenn in der Unterrichtspraxis der sogenannten Herbartschen Schule die Schülerfrage nicht gewürdigt wurde, so ist das mit Herbarts eigener Stellungnahme nicht zu begründen.

Ebensowenig entspricht die Vernachlässigung der Schülerfrage den Forderungen anderer bedeutender Pädagogen des vorigen Jahrhunderts, z. B. Diesterwegs. Diesterweg bezeichnete als einzig bildende Lehrform die dialogische, den Frageunterricht, und sagte: „Die Fragen können sowohl vom Lehrer als vom Schüler ausgehen. Wo letzteres auch geschieht, da ist Leben, geistiges Leben in der Schule."[62]

In der neueren Didaktik kommen einzelne Pädagogen unter Verkennung der didaktischen Bedeutung von Lehrer- und Schülerfrage in der Vergangenheit zu einseitigen Urteilen. So sagt Gaudig: „Die

---

[58] Schorn, Geschichte der Pädagogik. S. 81.
[59] Rousseau, Emile. 3. Buch.
[60] Herbart, Allgemeine Pädagogik. 2. Buch, IV, 2
[61] Herbart, Allgemeine Pädagogik. 2. Buch, V, 4.
[62] Diesterweg, Wegweiser. 7. Aufl. S. 357.

Schülerfrage ist ein unbedingt wertvolles Mittel zur Bildung des Geistes" und „die Lehrerfrage ist für die Schule der Fortbildung so untauglich wie möglich; sie erstickt den Fragetrieb des Schülers".[63] Will man Klarheit über den Wert der beiden Fragearten gewinnen, so ist ihr Wesen zu untersuchen.

Der kurze geschichtliche Rückblick zeigt uns: Das Problem der Frage hat durch die philosophische und pädagogische Forschung der letzten Jahrzehnte neue Antriebe erhalten. Indessen vollzieht sich die philosophische Bearbeitung dieses Gegenstandes ohne Rücksicht auf die Pädagogik, und umgekehrt läßt die pädagogische Auswertung des Gegenstandes den Zusammenhang mit der Philosophie vermissen.

Unter solchen Gesichtspunkten wenden wir uns zunächst den erkenntnistheoretischen Ueberlegungen über die Frage zu.

B. Zum Begriff der Frage.

I. Die sachliche Frage.

Eine wissenschaftliche Frage ist vor allem ein Gefüge von Beziehungen. Welcher Art ist dieses Gefüge? — Jede Frage stellt eine Beziehung des Ich zu einem gegebenen, in diesem Falle „in Frage gestellten" x dar. Die gegenständliche Bestimmtheit dieses „x" ist im Augenblick des Fragens noch nicht bekannt. Die Art dieser Beziehung zu zeigen, ist die erste Aufgabe. Die Frage kann sich immer nur auf ein gegebenes x beziehen. Die Aussage, „das x ist gegeben", bedeutet: Es ist jemandem, einem Ich, gegeben. Gegebensein ohne Beziehung zu einem solchen Ich entbehrt jedes wissenschaftlichen Sinnes; denn gegeben oder Objekt sein, versteht sich nur in Korrelation zu einem Ich — als dem Inbegriff des Subjektiven. Das dem fraglichen x gegenüberstehende Ich weiß das x bestimmten und damit bestimmbaren Bedingungen unterworfen. Dadurch wird das x „fraglich", und die Richtung des Ich wird nicht bloß durch subjektive Momente gelenkt. Die subjektive Haltung gegenüber dem gegebenen x wird durch die Vorwegnahme einer objektiven Norm reguliert. Diese Norm ist die I d e e d e s G e g e n s t a n d e s. Die Struktur der Frage unterliegt damit den Bedingungen der Gegenständlichkeit und ist eine Funktion der Idee.

Die I d e e als ein Regulativ sachlicher Bestimmtheit gibt jeder Frage die Richtung. Idee und Frage stellen nicht zwei von einander getrennte Motive dar. Es besteht nicht anfangs die Frage für sich, der

---

[63] G a u d i g, Didaktische Präludien. 2. Aufl. S. 14f.

als ein Zweites die Richtung vorgeschrieben würde. Indem die Frage aufgeworfen wird, im Akte des Fragens, ist sie bereits richtungsbestimmt. Diese Richtungsbestimmtheit ist mit dem Denken identisch; denn beides bedeutet, sich auf einen Gegenstand beziehen in dem Bewußtsein der eindeutigen Bestimmtheit oder Bestimmbarkeit des Gegenstandes. Somit hat man die Frage als eine Form des Denkens zu betrachten.

Kombinationen von Wörtern, in denen keine Sache vorliegt, die bestimmt werden könnte, sind in diesem Sinne nicht denkbar. Sie sind, wenn sie in der Gestalt des Fragesatzes auftreten, nur Aeußerungen in sprachlicher Frageform, wie etwa die Formulierung: „Ist eine neuneckige Sünde blauer als ein kugelförmiger Gott?“[64]

Die Richtungsbestimmtheit, die jeder Frage zukommt, wird im Frageausdruck erkennbar. Dieser hat mit jedem anderen Ausdruck gemeinsam, daß er in einem Akte gesetzt ist. Unter „Ausdruck“ verstehen wir, wie das Wort schon andeutet, die Setzung des im Akte Geformten nach außen. Dies geschieht kraft eines symbolischen Mittels, eines Zeichens. Der Akt wird so der Aeußerung fähig. Beim Frageausdruck genügt es nun nicht, daß in ihm ein Aktinhalt gestaltet und in der angegebenen Weise geäußert wird; sondern der Akt des Fragens fordert für den ihm entsprechenden Ausdruck eine ganz besondere Formung. Im Frageausdruck wird erstens ein Gegebenes in seiner Bestimmtheit vorweggenommen (Ideenfunktion!), und zugleich wird das Gegebene so hingestellt, als könnte es von jedem gelöst werden.

Die in Frage stehenden Beziehungen sind sachlicher Art; sie verlangen eine Untersuchung. Der Frageausdruck wird zur Forderung, das gegebene x von subjektiven Momenten weitgehend zu lösen und objektiv zu betrachten. Das x wird für das Ich zur Aufgabe, zum Problem. Das Ich steht dem Gegebenen in der Haltung des Sollens gegenüber und wird sich im Frageausdruck dessen bewußt. Erst dieses Bewußtsein befähigt das Ich, das x in der von der Frage bestimmten Richtung zu untersuchen. Die Frage wird im Frageausdruck zur Denkaufgabe. Bei Gegebenheiten rein subjektiver Art (Empfindungen, Wahrnehmungen und so weiter) fehlt ein solches objektives Aufgabenbewußtsein ebenso wie bei der bloßen Reproduktion oder dem einfachen Nachsprechen von Fragesätzen.

Einer Aufgabe aber kommt insofern, als sie eine Lösung fordert, Unabgeschlossenheit zu; damit ist der Frageausdruck Moment eines Prozesses. Der Abschluß dieses Prozesses — die Lösung — ist dann erreicht, wenn die Bedingungen, denen das Gegebene unterworfen gedacht

[64] **Bauch**, Die Idee. S. 81.

wurde, aufgezeigt und gekennzeichnet werden können. Die Kennzeichnung oder Bestimmung des in Frage stehenden Gegenstandes geschieht durch eine besondere Setzung, ein Urteil. Dieses Urteil bringt den Gegenstand in einen festen Zusammenhang; die fraglichen Beziehungen werden durch bestimmte ersetzt. Das Urteil bedeutet aber nur einen relativen, nicht einen absoluten Abschluß des Frageprozesses. Die im Frageausdruck geforderte Untersuchung wird nie zur vollen gegenständlichen Gewißheit gelangen; jedes Urteil gestattet ein weiteres Fragen. Die wissenschaftliche Untersuchung besteht geradezu in dem Aufwerfen immer neuer Fragen.

Das Urteil, das zunächst eine Lösung der in einer Frage gestellten Denkaufgabe bedeutet, heißt Antwort. Diese weist dem anfangs unbestimmten Gegenstand einen Ort in einem Zusammenhang zu, in welchem Gegenstände nach einem bekannten Gesichtspunkt geordnet sind. Wir nennen Zusammenhänge solcher Art systematische Zusammenhänge. In ihnen ist ein Fortschreiten im Sinne des Prozesses, der von einer Frage zur Antwort, von dieser zu einer neuen Frage (und so fort) führt, möglich.

Gibt es nun Fragen, die das Fortschreiten innerhalb eines systematischen Zusammenhanges einleiten; oder steht jede Frage unter der Voraussetzung eines solchen Zusammenhanges?

Im Wesen des systematischen Zusammenhanges liegt es, daß er keinen genau angebbaren Anfang besitzt. Ein systematischer Zusammenhang ist wohl Ganzheit; aber er ist keine dingliche Ganzheit. Er ist nicht etwas, das ein für allemal abgegrenzt vorgegeben wäre. Ganzheit ist er, sofern in ihm alle Gegenstände, die seine Glieder bilden, nach einer bestimmten Beziehung untereinander geordnet sind. Hinsichtlich dieser Beziehung bilden alle Glieder eine Einheit, ein Ganzes, gegenüber Ordnungen nach anderen Gesichtspunkten.

Ein systematischer Zusammenhang ist aber immer auch unabgeschlossen; denn in ihm ist ein Weiterschreiten möglich. Keines seiner Glieder darf als schlechthin erstes angenommen werden; andererseits kann jedes Glied Ansatzpunkt eines neuen sein, so daß es auch kein unbedingt letztes Glied gibt. In dem Satze „a ist b", der hier als Moment eines systematischen Zusammenhanges aufgefaßt wird, ist a gesetzt, obwohl es prinzipiell einer Herleitung bedarf; b dagegen wird aus a abgeleitet und kann als Grundlage für eine neue Setzung — etwa von der Art „b ist c" — dienen. Damit zeigt sich uns ein systematischer Zusammenhang als eine fortlaufende Kette von Setzungen, die keinen bestimmbaren Anfang, aber auch keinen Abschluß besitzt.

Aus dieser kurzen Kennzeichnung der Struktur des systematischen Zusammenhanges folgt mithin dies: Eine Frage kann nicht den Anfang eines systematischen Zusammenhanges setzen. — Jede Frage setzt ein Wissen voraus, auf Grund dessen ein Gegebenes überhaupt erst „bestimmbaren Bedingungen" unterworfen gedacht werden kann. Die Frage stellt daher eine Setzung eigener Art dar; sie setzt für den „fragwürdigen" Gegenstand seine Zugehörigkeit zu einem bestimmten systematischen Zusammenhang. Sie deutet damit zugleich an, unter welcher Betrachtungsweise ein solcher Zusammenhang jeweils steht.

Es werden nun in gegenständlicher Hinsicht so viele Fragearten möglich, wie sich für Gegebenheiten systematische Zusammenhänge bilden oder annehmen lassen. Wir unterscheiden religiöse, künstlerische, wissenschaftliche (in Sonderheit juristische, geschichtliche, mathematische, naturwissenschaftliche usw.) Fragen, denen Antworten unter den Gesichtspunkten des Religiösen, Künstlerischen, Wissenschaftlichen usw. entsprechen.

Neben dieser Einteilung ist, wie wir schon im ersten Teil der Arbeit angaben, die Gliederung der Fragen nach formalen Momenten in Entscheidungsfragen, Bestimmungsfragen und Alternativfragen üblich. Für Alternativfragen wird auch häufig der Ausdruck „Disjunktive Fragen" angewandt. Wir führten bereits aus, daß Entscheidungsfragen solche Fragen sind, auf welche nur mit ja oder nein geantwortet werden kann. Alternativfragen haben den Charakter: „Ist CD, oder ist CD nicht?" Alle anderen Fragen sind Bestimmungsfragen. Daß diese Gliederung nur nach formalen Gesichtspunkten erfolgt, ergibt sich daraus, daß alle drei Fragearten auf denselben Gegenstand angewandt werden können, ohne daß er dadurch drei verschiedenen systematischen Zusammenhängen zugewiesen wäre. Am auffälligsten tritt der formale Charakter bei der Unterscheidung der Entscheidungs- und Alternativfragen hervor. Jede Entscheidungsfrage kann in eine Alternativfrage aufgelöst werden. Es läßt sich zum Beispiel für die Entscheidungsfrage „Hat es gestern geregnet?" auch sagen: „Hat es gestern geregnet, oder hat es nicht geregnet?" Die Unterscheidung beruht offensichtlich nur auf sprachlichen Rücksichten.

Betrachten wir die Entscheidungs- und die Bestimmungsfragen, so bestimmt sich der formale Charakter durch folgende Gesichtspunkte: Sowohl die Entscheidungs- als auch die Bestimmungsfragen erfordern zum Zwecke der Beantwortung Denkprozesse. Für die Entscheidungsfrage „Hat das Ereignis zwei Stunden gedauert?" ebenso wie für die Beantwortung der Bestimmungsfrage „Wie lange hat das Ereignis gedauert?" sind die gleichen Ueberlegungen, etwa Zeitabschätzungen, anzustellen.

In Anbetracht dieser Ueberlegungen sind Entscheidungsfragen den Bestimmungsfragen gleichzuachten, „weil Ja und Nein als Entscheidungen nur unter der Voraussetzung vorhergegangener Bestimmungen bezeichnet werden dürfen".[65]

Aber auch in anderer Hinsicht besteht kein grundsätzlicher Unterschied zwischen Entscheidungs- und Bestimmungsfragen. Die Lösung jeder Bestimmungsfrage ist von Entscheidungen abhängig. So fordert die Untersuchung der Frage „Wer war der Entdecker Amerikas?" Entscheidungen darüber, ob schon vor Columbus Europäer in Amerika gelandet waren, ob Norweger als Entdecker des Erdteils betrachtet werden können, ob Columbus nur amerikanische Inseln oder auch das Festland Amerikas betreten habe und andere mehr. Auch in dieser Hinsicht läßt sich von einem Unterschied sachlicher Art zwischen Entscheidungsfragen und Bestimmungsfragen nicht reden. „Jede Erkenntnis ist eben zuletzt immer eine Entscheidung".[66]

Wenn demnach der Unterschied zwischen Entscheidungs- und Bestimmungsfragen lediglich formaler Art ist, so soll ihm damit nicht jede Bedeutung abgesprochen werden. Eben diese Bedeutung kommt in folgender Tatsache zum Ausdruck: In gewissen Fällen ist die Handhabung der Entscheidungsfrage von Nachteil, da sie nur die Wahl zwischen zwei Möglichkeiten läßt; sie führt daher leicht zu einem bloßen Erraten der Antwort. Auch die Anwendung von Alternativfragen in wissenschaftlichen Untersuchungen ist gefährlich. Bei diesen Fragen werden einige Urteile betrachtet, von denen das richtige zu bestimmen ist. Dabei ist schon vorausgesetzt, daß mindestens eins seine Richtigkeit hat. Tatsächlich können alle falsch sein: Die Alternativfrage ist für die Auflösung wissenschaftlicher Probleme zu vermeiden.

Bisher ist nur von der Frage die Rede gewesen, soweit durch sie die subjektive Haltung eines Ich zu den Gegebenheiten objektiver Art bestimmt wird. Wir nennen sie „sachliche Frage".

Wir sind uns bei der Anwendung dieser Bezeichnung ihrer Ungenauigkeit bewußt. Rein sachliche Fragen kann es nicht geben, da jeder Frage Ichbezogenheit zukommt. Sprachliche Wendungen, wie „Es fragt sich" oder „Es entsteht die Frage", können zwar den Anschein erwecken, als ob es Fragen gäbe, die aus der Sache allein hervorgehen; sie sind aber nur sprachliche Formulierungen, die darauf hinweisen, daß aus bestimmten wissenschaftlichen Erkenntnissen sich mit Denknotwendigkeit gewisse Folgerungen ergeben.

---

[65] und [66] Hönigswald, Die Skepsis in der Philosophie. S. 59f.

II. Die dialogische Frage.

Die Frage kann nun eine besondere Form dadurch erhalten, daß sie an andere gerichtet wird. Sie bildet dann das Glied einer Wechselrede in Frage und Antwort; sie steht im Dienste der Verständigung. Innerhalb einer solchen Verständigung repräsentiert die Frage einen sinnlich erfahrbaren Ausdruck. Sie ist vorzugsweise ein sprachliches Gebilde, ein Fragesatz, den eine besondere grammatische Struktur und eine eigene Betonung auszeichnen. Dieses Gebilde besitzt auch Richtungsbestimmtheit; es unterscheidet sich aber von der wissenschaftlichen oder „sachlichen" Frage dadurch, daß es sich bei ihm nicht unbedingt um eine objektive Bestimmtheit handelt und deshalb auch nicht immer um eine Denkaufgabe. Weiterhin ist hier die Richtungsbestimmtheit von besonderer Art: Sie ist nicht an die Objekte gerichtet, sondern an die befragte Person. — Als „Antwort" bezeichnen wir das innerhalb dieser Verständigung geäußerte Urteil, das die in Frage stehenden Beziehungen kennzeichnet. Aeußerungen auf eine Frage, die einer Ablehnung der sachlichen Beantwortung gleichkommen, betrachten wir nicht als Antwort.

Insofern auch die an andere gerichtete Frage als Ausdruck des Denkens angesehen werden kann, bleibt sie abhängig von den Gesetzen der Logik. Wir weichen damit von den Anschauungen Sigwarts und Erdmanns ab. Die an andere gerichteten Fragen brauchen durchaus nicht außerhalb der Logik zu stehen.

Bei dem Aeußern einer solchen Frage ist wie bei jedem Frageausdruck das fragende Ich, der Fragende, sich bewußt, daß der Abschluß des Frageprozesses erst dann erreicht ist, wenn die fraglichen Beziehungen aufgezeigt werden können. Das Aufgabenbewußtsein äußert sich hier aber auf andere Weise. In dem vorliegenden Fall gibt der Fragende die Aufgabe, die fraglichen Beziehungen zu bestimmen, an einen Zweiten, den Gefragten, weiter. Er äußert dadurch das Begehren, von diesem die Antwort zu erhalten. Die Antwort ist also von Voraussetzungen abhängig, die außerhalb einer sachlichen Ueberlegung liegen: Der Gefragte muß die Frage verstehen und dem Wunsche des Fragenden entsprechen wollen. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, so kann der Gefragte antworten, wenn er entweder die sachliche Antwort bereits weiß, oder wenn er die Frage als Denkaufgabe nimmt, das heißt, sie sich selbst stellt und löst. Auf jeden Fall ist die an einen anderen gerichtete Frage, die wir auch „dialogische Frage" nennen, eine Aufforderung oder eine Bitte an den Gefragten, sich in einer bestimmten Richtung über einen Gegenstand zu äußern.

Auch bei der dialogischen Frage besteht die Möglichkeit, daß die erhaltene Antwort zu einer neuen Frage führt. Diese kann der Fragende entweder als sachliche Frage an sich selbst stellen oder als weitere dialogische Frage wieder an einen Partner richten. Es kann also auch eine Wechselrede in Frage und Antwort, eine Verständigung, prinzipiell den Charakter des logischen Prozesses haben. Es ist dies immer der Fall, wenn die Antworten allein nach ihrem sachlichen Gehalt beurteilt werden.

Ist die Veranlassung der dialogischen Frage nicht ein sachliches, sondern ein persönliches Motiv, so kann es in jedem Augenblick zu einem Abschluß des dialogischen Prozesses kommen. Darin unterscheidet sich die dialogische Frage wiederum von der wissenschaftlichen Frage; diese ist grundsätzlich unabgeschlossen.

Durch die Verschiedenheit der Verhältnisse, die bei Frage- und Antwortdialogen vorliegen können, ergeben sich einzelne Arten der Verständigung. Diesen Arten gemäß wird dann eine Einteilung der dialogischen Fragen möglich, die neben die Einteilung der Frage nach gegenständlichen und formalen Gesichtspunkten tritt.

Wir wenden uns den Verhältnissen zu, die innerhalb eines Verständigungsaktes zwischen dem Fragenden und dem Gefragten und hinsichtlich der sachlichen Antwort bestehen können.

Für den Fragenden gibt es in bezug auf den fraglichen Gegenstand zwei Fälle. Im ersten Fall weiß er die Antwort nicht. Er wendet sich an einen anderen, um sich zu informieren. Die Frage steht dabei im Dienste der Erkundigung; die auf sie erfolgende Antwort unterliegt allein der Beurteilung der Sachlichkeit und kann grundsätzlich die Veranlassung zu einer neuen Frage werden, die ebenfalls eine Erkundigungsfrage ist.

Der andere Fall liegt vor, wenn der Fragende die sachlich richtige Antwort weiß oder zu wissen glaubt. Die in diesem Fall gegebene Frage ist demnach eine von dem Fragenden (oder der Wissenschaft) bereits gelöste Frage. Ihr Zweck ist nicht die Erkundigung nach der richtigen Antwort. Es handelt sich hier darum, daß der Fragende eine Antwort wünscht, um sie als Ausdruck des Wissens des Gefragten zu deuten, oder um den Gefragten zum Nachdenken über den betreffenden Gegenstand zu veranlassen.

Stellt der Fragende eine Frage, um eine Antwort zu erhalten, aus welcher er auf das Wissen des Gefragten schließen will, so redet man von einer Prüfungsfrage. Die Frage ist dann eine Aufforderung an den Gefragten, bereits Bekanntes zu wiederholen, oder auf Grund seines Wissens eine neue Beziehung zu finden. Soll der Gefragte nur

Bekanntes wiederholen, so ist die Prüfungsfrage bloß in beschränktem Sinne als Denkaufgabe zu betrachten. — Allgemein kennzeichnend ist für die Prüfungsfrage, daß die auf sie gegebene Antwort die Wechselrede zum Abschluß bringt; denn die Untersuchung der Antwort, die zu ihrer Bewertung als Ausdruck des Wissens führt, liegt schon außerhalb der Wechselrede. Der Fragende muß die Antwort auf ihre Richtigkeit oder Unrichtigkeit hin untersuchen und feststellen, wieweit das in der Antwort geäußerte Wissen auf eine Bekanntschaft des Gefragten mit bestimmten Tatsachen schließen läßt. Es sind daher von dem Fragenden, der eine Frage zum Zwecke der Prüfung gestellt hat, hinsichtlich der erhaltenen Antwort Beurteilungen und Wertungen vorzunehmen, die wohl gegebenenfalls für den Fortgang einer Unterweisung von Bedeutung sein können, die aber mit einer weiteren sachlichen Klärung des in Frage stehenden Gegenstandes nichts zu tun haben und grundsätzlich die Fortsetzung des Dialoges nicht fordern.

In der Prüfungsfrage zeigt sich der imperative Charakter der dialogischen Frage, von dem S i g w a r t spricht, am deutlichsten. Das sachliche Moment tritt in ihr stark zurück. Dennoch ist die Prüfungsfrage nicht nur als Imperativ zu betrachten. Es besteht für den Gefragten die Möglichkeit, sie als Denkaufgabe aufzufassen, und durch eine Ueberlegung die fraglichen Beziehungen zu bestimmen, wenn ihm die Antwort nicht bereits bekannt ist. Die Prüfungsfrage hat also vor dem reinen Imperativ, durch den eine bestimmte Aussage gefordert wird, voraus, daß durch sie das Denken angeregt werden kann.

Stellt jemand eine Frage, deren Antwort ihm bekannt ist, um den Partner bei dem Untersuchen eines Gegenstandes planmäßig zu leiten, so liegt in der dadurch gegebenen Verständigung eine Art der Belehrung vor, die entwickelndes Lehrgespräch genannt wird. Fragen innerhalb eines solchen Lehrgespräches bezeichnen wir als e n t w i c k e l n d e F r a g e n. Im entwickelnden Lehrgespräch handelt es sich nicht nur um die Vermittlung eines stofflichen Wissens, sondern die Frage wird selbst Gegenstand der Belehrung und erfordert wie jeder Gegenstand der Belehrung eine eingehende Behandlung. Infolgedessen umschließt dieser Verständigungsprozeß eine Reihe einzelner Lehrgespräche, die jeweils ein Ende finden, wenn der Schüler die Antwort auf eine ihm gestellte entwickelnde Frage durch Nachdenken gewinnt.

Es ist eine ungenaue Darstellung, wenn von der entwickelnden Frage gesagt wird: „Das Nichtwissen des Schülers ist die Voraussetzung dieser Fragen; wie sollten sie sich an sein Wissen wenden können?“[67]

[67] T u m l i r z, Das Wesen der Frage. S. 90.

Wie wir zeigen konnten, setzt jede Frage ein Wissen voraus und kann zu einem neuen Wissen führen. Bei der entwickelnden Frage ist es nun so, daß sie als sachliche Frage wirken soll. Ohne Voraussetzung und ausdrückliche Berücksichtigung eines Wissens des Gefragten hat sie gar keine Berechtigung. Wird sie ohne Rücksicht auf dieses Wissen gestellt, so kann es vorkommen, daß der Schüler sie nicht versteht. Er weiß nicht, welcher Gegenstand erfragt wird, und welche Untersuchungen er anzustellen hat. Der Schüler muß aber wie jeder Antwortende auf bekannte Sachverhalte zurückgreifen können, um neue Beziehungen zu gewinnen.

Ebenso ist es falsch, zu sagen, daß der Gefragte durch die entwickelnde Frage zu einer „bestimmten", gleichsam durch Vorschrift festgelegten Ueberzeugung gelangen müsse.[68] Der Sinn der entwickelnden Frage liegt nicht in der dogmatischen Festlegung bestimmter Antworten, sondern in der Kennzeichnung der Beziehung zwischen rechter Fragestellung und richtiger Beantwortung. Der Gefragte lernt an Hand der entwickelnden Frage richtig fragen. Gelangt er durch eigenes Fragen zu einer Auffassung, die er ausreichend begründen kann, so ist zunächst der Zweck der Frage erreicht. Diese Auffassung muß sich durchaus nicht mit der vorgeschriebenen Auffassung decken. Ist die gewonnene Meinung sachlich nicht berechtigt, so können weitere Unterweisungen den Sachverhalt für den Schüler klären.

Nicht unmittelbar durch einen autoritativen Zwang der Lehrerfrage, sondern durch die von dieser veranlaßte Ueberlegung soll der Schüler zu einer Ueberzeugung gelangen.

Die beabsichtigte Beeinflussung, das Aufzwingen einer Meinung, liegt in der suggestiven Frage vor. Das Wesen der suggestiven Frage besteht darin, daß der Fragende eine bestimmte Aussage erwartet und den Gefragten zu dieser Aussage hinleitet; er legt in die Frage die Antwort hinein. Die Frage erhält dann eine derartige Form, daß der Gefragte die Antwort ohne eigenes Nachdenken äußern kann. Die in suggestive Fragen eingeschobenen Partikeln „doch", „nicht", „natürlich" usw. deuten an, wie die Antwort gewünscht wird, und erhöhen die Beeinflussung, zum Beispiel: „Das hast du doch gesehen?" — „Hat er das nicht gesagt?" — „Der Weg war natürlich sehr schmutzig?"

Die suggestive Frage wird meist in der Form von Entscheidungs- und Alternativfragen gestellt. Diese Frageformen führen, wie wir bereits erwähnten, den Gefragten leicht zum Raten; denn er glaubt, nur die Auswahl zwischen ja und nein, oder zwischen den in der Alter-

[68] Tumlirz, Das Wesen der Frage. S. 90.

nativfrage enthaltenen Urteilen zu haben. Die Beeinflussung kommt besonders dann zum Ausdruck, wenn der Gefragte annimmt, daß für eine Antwort andere Möglichkeiten als die in der Frage angedeuteten nicht bestehen. Das suggestive Moment wird noch besonders wirksam, wenn der Fragende für den Gefragten eine Autorität bedeutet, so daß Nichtantworten als Verletzung des schuldigen Gehorsams erscheint. Der Gefragte kommt in diesem Falle zu einer Aussage, weil er antworten will, obwohl er weiß, daß er eine richtige Antwort kaum geben kann. Oft wird er sich des letzteren gar nicht bewußt; er unterliegt dann schon so stark der Suggestion, daß er ohne jede Ueberlegung nur Worte der Frage übernimmt und nachspricht. Das Motiv der Antwort ist hier nicht die Sache, sondern die Person des Fragenden.

Kann sich der Gefragte der Beeinflussung nicht entziehen, so verliert die Frage für ihn den Charakter der Denkaufgabe. Sie wird zum bloßen Imperativ. Sie stellt eine Aufforderung dar, den Inhalt des Fragesatzes der Frageform zu entkleiden und ihn in der Form eines Urteils auszusprechen. Soll zum Beispiel ein Schüler im Unterricht Städte angeben, die am Main liegen, so wird ihn die (helfende) suggestive Frage eines Mitschülers: „Liegt nicht Aschaffenburg am Main?" leicht zu der Aussage führen: Aschaffenburg liegt am Main", ohne daß er erst eine Ueberlegung anstellt.

Suggestive Fragen sind weder als Prüfungsfragen, noch als entwickelnde Fragen anzusehen. Es entspricht weder dem Sinn einer Prüfung noch dem der Belehrung, wenn dem Gefragten die Antwort in der Frage schon übermittelt wird. — Auf die Gefahren der suggestiven Frage im Verhör und in der Zeugenvernehmung hat besonders W. Stern hingewiesen.[69] Wird die Suggestivfrage im Unterricht angewandt, so kann die Selbständigkeit des kindlichen Denkens aufs schwerste geschädigt werden.

Prüfungsfragen und entwickelnde Fragen werden von Tumlirz und Schlechtweg Scheinfragen genannt. Der Grund für diese Bezeichnung liegt in der oben angeführten Definition der Frage als eines Begehrens. Tumlirz und Schlechtweg meinen nun, Fragen, die von demjenigen gestellt werden, der um ihre Antwort bereits weiß, entbehren des wesentlichsten Merkmals einer Frage, da der Fragende ja nicht das zu wissen begehren kann, was ihm schon bekannt ist.

Wir finden dagegen, daß gerade darin die pädagogische Bedeutung der Frage liegt. Nur das, was bereits „bekannt" ist, kann füglich von

[69] Stern, Psychologie der Aussage. Sammelbericht 1911/13 in der Zeitschrift für angewandte Psychologie, 1913.

dem Schüler erfragt werden. Wenn es sich im Unterrichte um die Uebermittlung von Lehrgütern handelt, dann ist die oberste Voraussetzung alles Unterrichtens das Tradieren bekannten Bildungsmaterials. Das Wort „Güter" bezeichnet nur dasjenige, wozu die Bildungsgemeinschaft bereits Stellung genommen hat, was also eine schon bekannte Größe darstellt. Bekanntes in erster Linie ist also Gegenstand der Frage im Unterricht.

Aber ganz abgesehen von der pädagogischen Bedeutung sind die von T u m l i r z und S c h l e c h t w e g als Scheinfragen bezeichneten Fragen unter allen Umständen Fragen; denn es kommen ihnen Richtungsbestimmtheit und Aufgabencharakter zu. Nur im Hinblick auf die Suggestivfrage kann das Urteil von T u m l i r z und S c h l e c h t w e g bestehen. Der Suggestivfrage fehlt das Aufgabenbewußtsein als ein entscheidendes Merkmal der Frage.

Die Beziehungen der gefragten Person zum fraglichen Gegenstand erfordern noch eine kurze Untersuchung. Ist der Gefragte gewillt, zu antworten, so bestehen folgende Möglichkeiten: Entweder der Gefragte kennt die Antwort bereits, oder er muß sie erst suchen. Weiß er die Antwort, und gibt er sie kund, so übernimmt er in gewisser Weise die Rolle des Belehrenden. In diesem Falle weiß der eine Teilnehmer, der Belehrende, die Antwort und verständigt sich darüber mit dem Fragenden. Diese Art der Verständigung steht unter der Bedingung, daß nur e i n e r Fragender und der andere Antwortender ist. Grundsätzlich ist hier nur einer Wissender gegenständlicher Beziehungen; insofern kann man von einem pädagogischen Akt sprechen. Bei der Verständigung kommt es durch die gegebene Antwort zu einem Abschluß, wenn der Fragende den Gefragten als Instanz des Wissens betrachtet. Er nimmt dann die Antwort als etwas Gegebenes und Definitives, das einer weiteren Untersuchung nicht zugänglich ist. Die damit gekennzeichnete Belehrung unterscheidet sich von derjenigen des entwickelnden Lehrgespräches dadurch, daß der Fragende Nichtwissender der sachlichen Beziehungen ist und er die ihm gegebene Antwort im Sinne der Bereicherung seines Wissens einfach hinnimmt.

Schließlich sei noch von einer letzten Form der dialogischen Verständigung die Rede, nämlich der wissenschaftlichen Debatte. Wie im entwickelnden Lehrgespräch muß auch in dieser Debatte der Gefragte grundsätzlich die Antwort erst suchen. Er repräsentiert also selbst wieder einen Fragenden; er stellt eine sachliche Frage. In der wissenschaftlichen Debatte wird aus der Sache heraus gefragt. Jeder der Partner ist Wissender und Nichtwissender zugleich. Der Fragende weiß um die Zusammenhänge, die ihn zur Frage veranlassen, während er die sach-

liche Antwort nicht kennt. Der Antwortende weiß zunächst die Antwort noch nicht, findet sie aber auf Grund einer wissenschaflichen Ueberlegung. Das entwickelnde Lehrgespräch bleibt von der wissenschaftlichen Debatte immer unterschieden. Es wird nicht aus Gründen der Sache, sondern aus didaktischen Gründen geführt.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Allgemeine Belehrung, entwickelndes Lehrgespräch, wissenschaftliche Debatte und Prüfung haben ihre eigenen Frageformen. Es sind spezielle Formen der dialogischen Frage. — Die suggestive Frage allein leitet keine Verständigung ein, da durch sie kein Uebereinkommen möglich wird; in ihr soll dem Gefragten eine Meinung aufgezwungen werden. Aus den Darlegungen ergibt sich auch: Der dialogischen Frage kommt besonders innerhalb des pädagogischen Aktes eine Bedeutung zu. Innerhalb dieses Aktes kann sie als Erkundigungs-, Prüfungs- oder Entwicklungsfrage auftreten.

Als Erkundigungsfrage ist sie vor allem eine Frage des Schülers. Als Prüfungs- und Entwicklungsfrage wird sie vom Lehrer zu stellen sein; denn nur er ist grundsätzlich im pädagogischen Akt Wissender um die sachlichen Beziehungen und um die didaktischen Gründe der Fragestellung.

Inwieweit die Meinung Gaudigs, Kühnels und anderer, daß die Entwicklungsfrage vom Schüler gestellt werden solle, berechtigt ist, kann nur auf Grund einer Untersuchung der Frageweise des Schülers angegeben werden. — Kann der Schüler bei seinem Fragen Wissender um sachliche Beziehungen sein, und ist er fähig, aus didaktischen Motiven entwickelnde Fragen zu stellen?

III. Die kindliche Frage.

Wir schicken der Untersuchung der Schülerfrage eine Betrachtung der Frage des vorschulpflichtigen Kindes voraus; denn das Fragen des Schülers geht aus dem fragenden Verhalten in der frühen Kindheit hervor.

Als Grundlage dieser Betrachtung dienen uns die kindespsychologischen Arbeiten von Scupin, Stern und Bühler, die Arbeit von Elisabeth Kawohl „Die kindliche Frage“ und Erfahrungen an Fragen, welche an uns selbst im Verlaufe pädagogischer Untersuchungen von Kindern gestellt wurden.

Die Kinder, welche die von uns beobachteten Fragen äußerten, waren Kleinstadt- und Landkinder von guter Begabung. Auch die älteren Schüler, die wir auf ihr Fragen hin beobachteten, gehörten denselben Kreisen an. Wörtlich angeführt werden von uns nur solche

Fragen, in denen die besonderen Merkmale der Kindes- oder Schülerfrage am besten zum Ausdruck kamen.

Es handelt sich bei dem großen Umfang der Aufgabe für uns allein darum, die wichtigsten und typischen Merkmale und Arten der Frage aufzuzeigen, die das Kind in den einzelnen Stufen der Entwicklung seines Fragens anwendet; so lassen sich am besten die Voraussetzungen zu einer Beurteilung der Schülerfrage gewinnen.

Bezüglich der einzelnen Stufen der Fragehaltung gilt:

1) Es läßt sich für jede Stufe nur ungefähr die Zeit angeben, in welcher das Kind die betreffende Frageart das erste Mal anwendet.
2) Auf einer höheren Stufe wird nicht nur die für sie kennzeichnende Frageart vom Kinde benutzt, sondern es bestehen erworbene Fragearten weiter, und neue bahnen sich an. Die charakteristische Frageart wird aber auf der entsprechenden Stufe besonders oft vorkommen und ihre Ausbildung erfahren.
3) Der Fortschritt zu einer höheren Stufe hängt bei den einzelnen Kindern von ihrer sprachlichen Entwicklung und der Art und Weise ab, wie ihnen auf ihre Fragen geantwortet wird. Es ist schwer, den Prozeß des Uebergehens zu einer höheren Entwicklungsstufe des Fragens zu verfolgen, da die laut geäußerten Fragen nur einen Teil aller Fragen bilden, die ein Kind bewegen. Das Kind beschäftigt sich oft mit „stillen Fragen" längere Zeit, ehe es sich an Erwachsene um Antwort wendet.

Das erste Auftreten der Frage im kindlichen Seelenleben scheint mit der von Stern, Scupin u. a. beschriebenen Erscheinung des Suchens gegeben. — Zur Illustration dieser Behauptung sei auf das bekannte Beispiel Sterns hingewiesen: „Es besteht im dritten Viertel des ersten Lebensjahres bei dem plötzlichen Verschwinden eines eben noch sichtbaren Gegenstandes eine gewisse Unzufriedenheit. Das Kind gibt sich nicht mehr einfach mit dem Verschwinden zufrieden, sondern beginnt zu suchen, und im zehnten Monat ist es soweit, durch recht zweckmäßige Veranstaltungen die Sehhindernisse zu beseitigen. Besonders häufig ist es um diese Zeit, daß das Kind alle ihm zugänglichen Gegenstände unermüdlich zum Wagen hinauswirft, und sich, wenn sie hinter dem Wagenrand verschwunden sind, aufrichtet, sich hinüberbeugt, um sie wiederzusehen".[70]

Stern setzt diese suchende Haltung in Beziehung zur Eroberung des Fernraumes, hebt aber ihren Fragecharakter nicht hervor.

[70] Stern, Psychologie der frühen Kindheit. S. 90.

Daß wir dieses Suchen schon als ein Fragen ansehen können, ergibt sich daraus, daß das Kind den Gegenstand in ganz bestimmte sachliche Beziehungen bringt. Das Kind verlagert den Gegenstand von seiner eigenen Person weg in die Leere des Raumes. Gegenstand und Lage im Raum werden in Beziehung gesetzt. Ein solches Aufeinanderbeziehen von Gegenstand und Raum repräsentiert aber eine Frage. — Die Frage liegt hier allerdings in einer sehr allgemeinen, primitiven Form vor.

Das Verhalten des Kindes bestätigt diese Annahme. Daß es sich über den Wagenrand erhebt und zu suchen beginnt, bedeutet, daß das angegebene Beziehen ein Beziehen auf eine Stelle des Raumes ist. Die Haltung des Kindes spiegelt die Vorwegnahme der Bestimmtheit eines gegenständlichen Sachverhaltes wieder, und in seinem Suchen unterliegt es den Forderungen einer Aufgabe. Die Möglichkeiten der Beantwortung sind aber in diesem Alter noch nicht differenziert. Das Denken des Kindes ist noch nicht so weit entwickelt, daß es ermessen könnte, ob der Gegenstand an den Punkten x, y, z usw. zu finden ist. Gerade diese Differenzierung der Raummomente ist der Gegenstand des kindlichen Interesses und wird in dieser Phase des Fragens erlernt. Das Eigentümliche dieses fragenden Verhaltens liegt darin, daß von einem Wissen um bestimmte Möglichkeiten der Beantwortung noch nicht die Rede ist, und daß das Kind sich bei solchen Fragen der Sprache noch nicht bedienen kann. Diese Fragen können nur „stille" Fragen sein.

Unsere Auffassung, daß vor dem Erscheinen sprachlich formulierter Fragen solche inneren, stillen Fragen anzunehmen sind, steht im Widerspruch zu der Meinung mancher Autoren, die als erste Frage die laut geäußerte „Was ist denn das?"-Frage betrachten. Wir stützen uns dagegen auf die Ausführungen von E. K a w o h l: „Aus dem Verhalten des Kindes vor Vollendung des zweiten Lebensjahres muß auf eine innere Frage geschlossen werden. In diesem Alter bilden innere Fragen die Regel. Die wenigen sprachlichen Aeußerungen in dem uns interessierenden Alter, die ganz sicher als Frageerlebnisse anzusehen sind, würden allein nicht ausreichen, um den gewaltigen Fortschritt der Kinder im Denken und Sprechen zur Genüge zu erklären".[71] Zweijährige Kinder sind zum Beispiel in der Lage, Eßbares von Nichteßbarem wohl zu unterscheiden, Personen, die in das Zimmer eintreten, zu erkennen, Spielsachen und einzelne hauswirtschaftliche Gegenstände richtig anzuwenden; in ihren ersten Sprechversuchen beweisen sie häufig,

---

[71] E. K a w o h l, Die kindliche Frage. 1929. S. 21.

daß sie bildlich wiedergegebene Dinge sinnvoll deuten können (W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit. S. 99 und 155). Diese Leistungen stellen Differenzierungen und Entscheidungen dar. Sie können nicht unmittelbar dadurch gewonnen sein, daß das Kind etwa durch Fragen an Erwachsene sich belehren ließ. Einmal fehlt dem Kinde in diesem Alter das rechte Verständnis für das durch Erwachsene erfolgende „Vormachen" oder „Vorzeigen" und zum anderen die Fähigkeit, die für die angegebenen Differenzierungen oder Entscheidungen nötigen Fragen sprachlich zu formulieren. Vielmehr sind die Leistungen — von gelegentlichen Hilfen der Erwachsenen abgesehen — auf die beschriebene „suchende Fragehaltung", auf stille Fragen zurückzuführen. Das von Preyer so oft beobachtete „Erstaunen", das „suchende Umsichblicken" und das fortgesetzte Probieren, das bei dem ersten Bekanntwerden mit neuen Objekten sich zeigt, sind Voraussetzungen dieser frühen kindlichen Leistungen im Differenzieren und Entscheiden; sie sind typisch für die „stille Frage" (vergl. Preyer, Die Seele des Kindes. 6. Aufl. S. 108).

Im Verlaufe der Entwicklung bewährt sich auch weiterhin die stille Frage. Mit dem Erwerb sprachlicher Formen tritt die Frage, die an andere gerichtet wird, also die dialogische Frage, hinzu. Die ersten Fragen, die an andere gerichtet werden, sind solche, durch die das Kind die Angabe der den Gegenständen zugeordneten Namen zu wissen wünscht. Die Frage „Was ist denn das?" tritt nun auf und zeigt je nach der sprachlichen Entwicklung des Kindes verschiedene Formen. Die Frage steht hier im Dienste der Benennungsfunktion. Auch bei dieser Frage lassen sich die wesentlichen Momente einer Frage nachweisen. Hier wird 1) eine Annahme gemacht, d. h. die Vorwegnahme einer Antwort angedeutet. (Das Kind nimmt an, daß die Dinge benannt sein müssen.) In dem Wunsche, die Antwort von anderen zu erhalten, wird 2) das mit einer Frage verbundene Aufgabenbewußtsein erkennbar. — Dieser Wunsch zeigt sich manchmal recht stark. Wird dem Kinde die Antwort nicht auf ein erstes Fragen hin gegeben, so wiederholt es oft mehrmals die Frage. — Der Unterschied dieser „Benennungsfrage" von der primitiven, stillen Frage besteht außer in ihrer sprachlichen Form darin, daß im ersten Fall das Kind die Antwort selbst finden kann, während das hier grundsätzlich unmöglich ist.

Der Grund dieser Verschiedenheit ergibt sich aus der Verschiedenheit der den beiden Fragearten zugrundeliegenden Zuordnungsprinzipien. Die Zuordnung des Gegenstandes zum Raum ist zwangsläufig gegeben, die des Gegenstandes zu seinem Namen dagegen nicht. Diese

ist von der Sprachgemeinschaft gegeben; sie ist gesetzt. — Die Vorwegnahme gegenständlicher Bestimmtheit tritt also in zweifacher Form in Erscheinung: Einmal nimmt das Kind die Gegenstände in ihrer sachlichen Bestimmtheit, das andere Mal in ihrer Bestimmtheit durch andere. In beiden Fällen aber ist das fragende Verhalten von dem Prinzip der gegenständlichen Bestimmtheit überhaupt beherrscht.

Die Frage des Kindes nach dem Namen der Dinge bezieht sich auf Setzungen der Sprachgemeinschaft. Das Kind, das erst Mitglied dieser Gemeinschaft werden soll, vermag grundsätzlich die Antwort nicht durch eigenes Suchen zu finden. Für solche Fragen ist nur eine Lösung möglich, die der Erkundigung. Fragen innerhalb der Benennungsfunktion sind daher Erkundigungsfragen; sie leiten Belehrungen in allgemeiner Form ein, in denen der Gefragte die Antwort weiß und kundgibt.

Aus der Tatsache, daß das Prinzip der Frage, auf gegenständliche Beziehungen gerichtet zu sein, von Anfang an kindlichen Aeußerungen zukommt, folgt, daß das Kind in den ersten Jahren schon die Fähigkeit besitzt, Gegebenheiten in Relation zu bringen. Das Kind muß sich daher bereits in diesem frühen Alter in einem Relationsstadium befinden. Die Gliederung Sterns, die für das Denken des Kindes nacheinander ein Susstanz-, ein Aktions- und zuletzt ein Relationsstadium annimmt,[72] werden wir für die Entwicklung des kindlichen Fragens nicht ohne weiteres übernehmen können.

Durch den Erwerb weiterer sprachlicher Formen wird es dem Kinde möglich, neue Beziehungen zu erfragen. Am auffallendsten zeigt sich dies, wenn die Aneignung der Fragewörter: Was, wo, warum, wer usw. erfolgt ist. Das Kind kann sich dann nach Beziehungen der Dinge zu anderen Dingen, zur Zeit und zu den Menschen erkundigen. — Daß das Kind auf seine Fragen Antworten erhält, führt zu einer lebhaften Fragetätigkeit, die im allgemeinen die Zeit vom 4. bis 6. Lebensjahre kennzeichnet. Der antwortende Erwachsene ist dem Kinde in diesen Jahren durchaus Instanz des Wissens.

Während der Zeit der lebhaften Fragetätigkeit beobachten wir auch die Phase der gehäuften Warumfragen, von der Bühler in seinem Werk „Die geistige Entwicklung des Kindes“ spricht. In dieser Phase erscheint die Frage nach der Benennung: „Was ist denn das?“ durch die Frage: „Warum ist das?“ abgelöst. Das Kind verfügt damit gegen Ende der vorschulpflichtigen Zeit über die Fragen, die nach

---

[72] Stern, Psychologie der frühen Kindheit. S. 159.

Stadler als Urtatsachen der Erkenntnis zu gelten haben.[73] Daß dem Kinde bereits diese beiden Frageweisen bekannt sind, hat schon John Locke bemerkt.[74] Der Besitz beider Frageweisen ist aber in dem betreffenden Alter noch nicht gesichert. Die Fragewörter werden äußerlich übernommen und häufig falsch angewandt. Für das Wort „Warum" wird oft „Zu was" gebraucht. Die Fragen nach dem Grunde und die nach dem Zwecke werden noch nicht voneinander unterschieden. So bemerkte Magdalena Kawohl (5, 3 Jahre alt), die Tochter von E. Kawohl, bei dem Anblick eines Bildes: „Zu was sind die Herren traurig?", und als sie ihre Mutter beim Zwiebelschneiden sah: „Für was weinst Du?"[75] — Häufig macht dem Kinde auch die grammatische Konstruktion der Warum-Frage Schwierigkeiten.

Die lebhafte Fragetätigkeit wird weiter gekennzeichnet durch das Auftreten der spielerisch gestellten Frage. Die Frage geht im fünften Lebensjahre etwa in das kindliche Spiel ein. Kinder dieses Alters fragen so oft, daß die Erwachsenen mit Fragen geradezu belästigt werden. Die Frage ist einmal insofern Spiel, als sie nur um des Fragens willen gestellt wird. Die Tätigkeit des Fragens gibt dabei der Frage ihren Sinn, und das Kind erwartet auf solche spielerisch gestellten Fragen keine Antwort. Im wahrsten Sinne liegt hier ein Spiel mit Worten vor, durch welches das Kind den Bau des Fragesatzes, dessen Wortstellung und Betonung „spielend" erlernt; es wird sich der Aufgabe, in der Frage sachliche Beziehungen zu suchen, nicht bewußt.

Neben dieser Art Fragespiel werden auch Fragen spielerisch gestellt, um Antworten zu erhalten. Das Kind drängt dabei immer wieder auf die Beantwortung seiner Fragen, ohne aus dem Sinn der Antwort auch nur den geringsten Vorteil zu ziehen. Offenbar handelt es sich hier um ein Frage- und Antwortspiel, durch welches das Kind ein neues Merkmal der Frage kennen lernt, nämlich die Tatsache, daß auf sie grundsätzlich eine Antwort möglich ist.

Verwandt mit der spielerisch gebrauchten Frage ist die Frage, die das Kind stellt, um einen Erwachsenen zu prüfen, ob er auf die kind-

[73] „Welche Fragen aber als Urtatsachen der Erkenntnis zu gelten haben, offenbart uns unmittelbar jede Erinnerung an unser theoretisches Wollen: Wir wollen wissen ‚Was ist' und ‚Warum das ist'! Und wenn wir die Wissenschaft betrachten, so finden wir, daß sie in Antworten auf diese Fragen besteht." (Stadler, a. a. O.)

[74] „When any new thing comes in their way, Children usually ask the common question of a stranger ‚What is it?' Whereby they ordinary mean nothing but the Name, ... and the next question usually is ‚What is it for?'" (Locke, Some Thoughts Concerning Education, p. 105.)

[75] E. Kawohl, Die kindliche Frage. S. 80.

lichen Aeußerungen eingehen will. Auch bei dieser Frage legt das Kind auf den Sinn der Antwort keinen Wert. Es möchte nur erfahren, ob der Erwachsene geneigt ist, sich ihm zu widmen. Die Motive, die einer solchen Frage zugrundeliegen, können wir hier im einzelnen nicht untersuchen.

Gegen Ende des sechsten Lebensjahres verschwindet die spielerische Anwendung der Frage. Das Kind beginnt, die Antwort zu bewerten. Es weist Erwiderungen, die ihm unrichtig erscheinen, zurück. Zuweilen sagt das Kind auch nach einer eben von ihm geäußerten Frage: „Ich weiß es schon, es ist soundso!" Anscheinend hat das Kind während des Fragestellens nachgedacht und die Lösung gefunden. Auch treten Bestimmungsfragen auf, denen unmittelbar Entscheidungsfragen folgen. So fragte ein von uns beobachtetes Kind, G. Kupke (5,11 Jahre alt), nachdem ihm das Märchen „Rumpelstilzchen" vorgelesen worden war: „Warum hat denn das Mädchen gleich zwei andere Namen gesagt?" — „Daß er es nicht merkt?" — Dieser Sachverhalt ist auf zweierlei Weise deutbar. Es kann so sein, daß das Kind die Beantwortung einer sich ihm aufdrängenden Frage versucht, über die Richtigkeit seiner Lösung aber keine eigentliche Entscheidung zu treffen wagt. Es ist aber auch möglich, daß dem Kinde die für den vorliegenden Fall richtige Formulierung: „Hat das Mädchen gleich zwei andere Namen gesagt, damit er es nicht merkt?" zu schwer ist. Die Konstruktion des Nebensatzes ist ihm noch nicht geläufig. Wie auch das Verhalten zu beurteilen sei, eins kann mit Sicherheit angenommen werden, nämlich dies: Das Kind hat über den Sachverhalt nachgedacht und daher die Frage nicht spielerisch, sondern sachlich angewandt.

Die Tatsache, daß Kinder um die Wende des sechsten Lebensjahres die Frage mit Ueberlegung stellen und Antworten selbst suchen, weist darauf hin, daß ein neues Stadium des Fragens sich anbahnt. Die Frage wird dem Kinde, das nun der Schulpflicht genügen soll, zur Denkaufgabe.

Hierin liegt der allgemeine Unterschied zwischen der Frage des vorschulpflichtigen Kindes und derjenigen des Schulanfängers. — Die Arten der kindlichen Frage haben, wie wir zeigten, den Sinn:

1) Die Dinge hinsichtlich ihrer Orientierung im Raume kennen zu lernen,
2) die Benennung der Gegenstände zu finden,
3) durch Anwendung von Fragewörtern weitere Beziehungen zu erfahren,

4) durch den spielerischen Gebrauch der Frage die sprachliche Form und das Verhältnis von Frage und Antwort zu gewinnen oder die Stimmung der Erwachsenen zu prüfen.

In den unter 1—4 charakterisierten Frageweisen liegt gewiß mit der Frage das Bewußtsein der Aufgabe vor, aber nicht das einer Denkaufgabe, das heißt einer Aufgabe, die durch jedermann, also auch durch das Kind, selbst gelöst werden könnte.

Bei dem Suchen im Raume läßt sich das Kind durch den Zufall leiten. Hier liegt kein Denken vor. Die Antwort ergibt sich durch ein regelloses Suchen. Die Entgegnung auf die Benennungsfrage ist für das Kind eine Erfahrung, bei der es sich lediglich auf die Angaben der Erwachsenen angewiesen sieht. Daß den Gegenständen x, y, z die Namen Tisch, Stuhl usw. zugeordnet sind, geht aus keinem zwangsläufigen Zusammenhang hervor. Damit ist die Beantwortung nicht aus der Sache heraus möglich, und die Antwort kann für das Kind nicht der Beurteilung unter dem Gesichtspunkt „richtig" oder „falsch" unterliegen. — Im Falle der Anwendung der Fragewörter ist es ähnlich; hier wird der richtige Gebrauch dieser Wörter erlernt. Erfolgt die Antwort, so weiß das Kind nicht, ob sie sachlich richtig ist, sondern nur, daß sie dem Fragewort entspricht. Frage und Antwort sollen auf eine aufeinander abgestimmte Form gebracht werden; dagegen kommt es auch hier für das Kind nicht auf einen durch die Frage bedingten sachlichen Gehalt der Antwort an. In der spielerischen Anwendung der Frage liegt das kindliche Interesse am Formalen offen vor. Wir können daher die auf Seite 14 wiedergegebene Definition der Kinderfrage von K a n t zueigen machen, soweit wir bei dem Auswerten der Antwort nur auf deren sachlichen Gehalt sehen.

Ehe wir die Betrachtung der Frage des vorschulpflichtigen Kindes abschließen, sei bemerkt, daß das sechsjährige Kind im allgemeinen noch nicht um sein Fragen als Fragen weiß. Auch daß eine Erwiderung ihrer Fragen Antwort genannt wird, war den von uns beobachteten Kindern unbekannt.

IV. Die Frage des Schülers.

Wie äußert sich nun in dem Fragen des Schülers das Denken? — Wenn der Schüler auf seine Fragen eine Antwort erhält, so nimmt er sie entweder als richtig an, oder er erhebt Einwendungen. Diese Einwendungen zeigen, daß er die Antwort nicht in Einklang mit den ihm bereits verfügbaren Kenntnissen bringen kann. Er stellt also Zusammenhänge her zwischen der Antwort und dem schon Gewußten; das bedeutet aber, daß er denkt. Aus diesem Verhalten, dem Zurückgreifen

auf das eigene Wissen, ergibt sich für den Schüler die Möglichkeit, auf Fragen selbständig zu antworten. Er versucht diese Selbstbeantwortung, wenn er auf Fragen, deren Lösung er wünscht, keine Antwort von anderen bekommt.

Er gelangt zu eigener Beantwortung, wenn das schon vorhandene Wissen ausreicht, um Beziehungen zu finden, die den fraglichen Zusammenhang klären. Das Zustandekommen einer solchen Antwort erkennen wir aus folgender Ueberlegung: Ein Sachverhalt führt zur Frage, wenn in ihm eine Lücke festgestellt wird. Die in dem Sachverhalt gegebenen Momente bilden für den Gefragten kein geschlossenes Ganzes, das besagt das Wort „Lücke"; es fehlt ein Zusammenhang. Durch die Frage wird der lückenhafte Sachverhalt von anderen Sachverhalten isoliert betrachtet. Der Fragende kann nun, um zur Lösung zu gelangen, mit Bezug auf den lückenhaften und isoliert betrachteten Sachverhalt auf sein bereits vorhandenes Wissen zurückgreifen. Wird nun der fragliche Sachverhalt mit bestimmten, schon bekannten Sachverhalten in Verbindung gebracht, so hört seine Isolierung auf. Er erhält, wenn die Verbindung der Richtung der Frage entspricht, einen neuen Sinn. Der fragliche Sachverhalt erscheint dann auch nicht mehr lückenhaft; er schließt sich und ist beantwortet. Ob die Antwort sachlich richtig ist, muß Gegenstand einer neuen Ueberlegung sein. Die Denkarbeit in der Beantwortung besteht darin, aus dem Umfange der bekannten Sachverhalte denjenigen auszuwählen, der mit dem fraglichen Sachverhalt einen Sinn gibt.

Diese Denkarbeit des Auswählens wird auf Grund einer gewissen Uebung möglich. Der Schüler ist nicht plötzlich in die Lage versetzt, Fragen beantworten zu können. Dem Selbstfinden der Antwort liegt einmal das suchende Verhalten in der primitiven Frage zugrunde. Später äußert sich beim Kinde der Wunsch, zu erfahren, wie der Erwachsene zur Antwort gelangt. Dieser Wunsch wird schon bei Kindern erkennbar, die im allgemeinen bei den Angaben der Erwachsenen noch keine Einwendungen erheben; er führt zu Beobachtungen und allmählich zu einem Wissen um die Bedingungen, unter denen eine Beantwortung möglich ist. Ein Beispiel für dieses Wissen ist die Aeußerung der sechsjährigen Magdalena Kawohl, nachdem sie einen Koffer zu heben versuchte: „Der Koffer ist aber schwer, der wiegt wohl drei Zentner oder fünf? Nein, so schwer wird er wohl nicht sein. Ist er denn abgewogen?"[76] — Dem Kinde steigen bezüglich der Möglichkeit der Beantwortung seiner ersten Frage Bedenken auf; es merkt, daß es

[76] E. Kawohl, Die kindliche Frage. S. 99.

bei der Angabe „drei oder fünf Zentner“ bloß geraten hat, und daß zur genauen Gewichtsbestimmung ein Abwiegen nötig wird. Diese Einsicht ist aber nur unter der Voraussetzung früherer Erfahrungen möglich. Sein Wissen um die Bedingungen, unter denen eine Beantwortung möglich ist, stützt sich dann auf „erfahrungsgemäß“ erworbene Kenntnisse, deren es sich bei den aufsteigenden Bedenken erinnert. Dieses Erinnern aber ist die Voraussetzung der Denkarbeit des Auswählens.

Jeder Fall, in welchem ein Schüler nach längerem Ueberlegen die Bedeutung eines ihm anfangs fremden Wortes findet, kann nun als Veranschaulichung des Selbstbeantwortens dienen. Der Schüler versucht hier, sich die Bedeutung eines einzelnen Wortes aus dem größeren sprachlichen Ganzen zu erklären, dem es zugehört. So wurde G. Kupke, (6, 1) nachdenklich, als ihr aus dem Märchen „Schneewittchen“ der Satz vorgelesen worden war: „Dann sah sich der erste Zwerg um und sah, daß auf dem Bettchen eine kleine Dälle war; da sprach er: ‚Wer hat in mein Bettchen getreten?‘“ Bald danach sagte sie: „Eine Dälle, das ist doch so?“ —‿— und deutete die Linie mit einer Handbewegung an. Auf die Frage, woher sie dies wisse, da sie doch das Wort vorher noch nicht gehört hätte, antwortete sie: „Schneewittchen war doch drauf getreten!“ — Der Zusammenhang, in welchem das fragliche Wort steht, ist das Mittel, um die Bedeutung des Wortes zu finden; das heißt, das Unbekannte sich im Sinne des Bekannten zueigen zu machen.

Schwieriger als das Finden der Wortbedeutung ist im allgemeinen das Selbstbeantworten für den Schüler, wenn er gesetzmäßige Beziehungen finden soll. Als Beispiel einer Beantwortung in diesem Sinne ist das Verhalten eines vierzehnjährigen Schülers (O. Hillebrand) anzusehen. Es war ihm erklärt worden, was ein gezogener Lauf ist. Daraufhin fragte er: „Wie kann denn bei der Drehung der Züge das Geschoß sein Ziel erreichen?“ Ehe ihm über diese Frage Auskunft gegeben wurde, gab er die Antwort selbst. Er sagte: „Ich kann es mir denken; die Drehung ist so wie bei einer Schraube“.

Der Sachverhalt, um den es sich in der Frage handelte, war eine falsche Vorstellung des Begriffes „Drall“. Nach seinen eigenen Angaben hatte sich der Schüler die Drehbewegung so vorgestellt, als ob sie „nach außen trichterförmig“ immer größer werdende „kreisähnliche Linien“ beschreibe. Damit ergab sich für ihn die Lücke: „Liegt eine solche Bewegung vor, so muß der Drall nachteilig sein. Das Geschoß kann das Ziel nie treffen. — Dann aber hat der gezogene Lauf keinen Zweck.“ — Dem Schüler wurde klar, daß seine Vorstellung unrichtig sein müsse. Das Wissen um die Unrichtigkeit ist aber gleichbedeutend mit der empfundenen Lücke, die, wie wir schon ausführten, die Frage

veranlaßt. Nachdem der Schüler die Frage: „Wie kann denn bei der Drehung usw." gestellt hatte, besann er sich erneut auf sein Wissen und wurde sich darüber klar, daß ein Gewehr mit einem solchen Lauf unmöglich ist. Diese Erkenntnis bedeutet aber soviel wie „nicht in Uebereinstimmung sein" mit dem, was er bereits weiß; sie führte ihn zu einem Versuch, die richtige Antwort selbst zu finden. Es setzte eine neue Denkbewegung ein. Sie trat de facto in dem vorliegenden Falle so auf: Der Drall muß dem Zweck des Gewehres, dem Geschoß die Zielrichtung zu geben, genügen. Er muß dem Geschoß eine Bewegung verleihen, die zum Ziele hinführt. Der Schüler griff nun auf ähnliche Beziehungen zurück. Er dachte an die Bewegung der Schraube und konnte sich „auf einmal" die richtige Wirkung des Dralles vorstellen. Durch Beziehen auf sein früheres Wissen war er zur Antwort gekommen.

Die Aufgabenlösung erweist sich hier als Denkleistung, da Gefragtes mit bereits Gewußtem in Verbindung gebracht wird. Dies scheint mit weiter oben angegebenen Ausführungen in Widerspruch zu stehen. Dort sagten wir: Die Denkleistung liegt vor, wenn Zusammenhänge zwischen der Antwort und bereits Gewußtem geschaffen werden. Der Widerspruch ist nur formaler Art. Die Frage sowohl als auch die Antwort haben ihr wichtigstes Merkmal in dem gegenständlichen Bezug. Werden von Fragen oder Antworten besondere Beziehungen zu einem Wissen hergestellt, so dienen diese immer der gegenständlichen Bestimmung. Der gegenständliche Charakter der Beziehungen wird in keinem der beiden Fälle aufgehoben; es handelt sich immer um ein Beziehen auf Gegenstände im Bewußtsein der eindeutigen Bestimmtheit dieser Beziehungen; das aber ist allemal Denken (s. S. 23).

Ist die Frage des Schülers dadurch gekennzeichnet, daß sie als Denkaufgabe erscheint, so läßt sich doch ein Unterschied zwischen der Frage des Schülers der ersten vier Schuljahre und der des fortgeschrittenen Schülers feststellen. Der Unterschied ist durch die jeweilige Art des Wissens bestimmt. Beim Schulanfänger wird der Sachverhalt, aus dem die Frage hervorgeht, in Zusammenhang mit einem Wissen gebracht, in welchem Daten aneinandergereiht sind. Ein solches Wissen ist ein Wissen aus Erfahrung, das nicht unter bestimmten Gesichtspunkten, nicht methodisch, gewonnen wird. Aus diesem Wissen heraus stellt der Schüler nur Fragen zum Zwecke der Vermehrung seiner Erfahrungen, und Antworten kann er mit diesem Wissen nur finden, wenn er Zusammenhänge herstellt, die ihm „erfahrungsgemäß" bekannt sind. Sein Wissen leistet ihm nicht mehr, als es „erfahrungsgemäß" geben kann; es gestattet keine Folgerungen. Es ist auch leicht durch neue Erfahrungen umzustoßen. Die Frage bringt in diesem Alter eine

Bereicherung des Erfahrungswissens im Sinne der Addition. Ihr Wert besteht für den Schüler in dem Gewinnen von Daten. So wie er die Namen der Dinge durch Fragen erfahren konnte, so erkundigt er sich nun nach der Bedeutung ihm neuer Wörter. Bezeichnend für dieses Stadium sind auch die Fragen nach der Bedeutung der Buchstaben an den Autoschildern, der Buchstaben, welche auf den Münzen die Prägestätten angeben, der Zeichen an den Verkehrstafeln usw. Dieses Fragealter wird durch ein wahlloses Sammeln ausgezeichnet. Das Fragen des Schülers in den ersten Schuljahren ist der Ausdruck des diesem Alter eigentümlichen Sammeltriebes, der während der Grundschulzeit sich besonders stark geltend macht.

Im Gegensatz zu dem Wissen aus Erfahrung steht das Wissen, das auf der Erkenntnis gesetzmäßiger Zusammenhänge beruht. Aus einem solchen Wissen heraus fragt der ältere Schüler. Sein fragendes Verhalten kommt in Fragen dieser Art zum Ausdruck: „Wie kann man die Bedeutung eines Wortes finden?“ (R. Niehaus, 12,4 Jahre alt). „Wie mißt man die Tiefe des Meeres?“ (H. Keil. 12,1). „Woher kommt es, daß die Westwinde nach der Sahara keinen Regen bringen?“ (G. Grasse, 14,7). Der Schüler ist sich dabei des Verhältnisses der Ueber- und Unterordnung bewußt und will die Gesetze kennen lernen, durch welche er sich Erscheinungen erklären könne. Sein Fragen führt ihn zu einer Bereicherung an Mitteln zum Auffinden von Daten. Er strebt ein gewisses Verständnis für die Handhabung von Methoden an.

In diesem Alter besitzt der Schüler meist schon genügend Kenntnisse, um auch bei solchen Fragen nach gesetzmäßigen Zusammenhängen oft zur eigenen Antwort zu gelangen. Es ist manchmal nur nötig, ihn auf analoge Verhältnisse hinzuweisen, oder ihn zu genauerem Beobachten des fraglichen Sachverhaltes anzuleiten, damit er die Zusammenhänge erkenne.

Auf die Fragen des Schülers, die nicht dem Wissenserwerb dienen, sei nur ganz kurz eingegangen. Solche Fragen sind einmal diejenigen, welche der Schüler an andere, vornehmlich an Mitschüler stellt, um diese zu prüfen. Schon in den ersten Schuljahren werden solche Prüfungsfragen mit Geschick und häufig auch mit einer gewissen List angewandt. Als Beispiel sei die Aeußerung einer Schulanfängerin angegeben: „Ich habe den kleinen Günter gefragt: ‚War bei Euch schon der Osterhase?‘ Da sagte er: ‚Nein, er kommt erst Sonnabend‘. Da hab' ich gemerkt, daß er noch an den Osterhasen glaubt.“ (Chr. Ruppert, 6,5).

Eine andere Art der Schülerfrage, die nicht zum Zwecke der sachlichen Erkundigung gestellt wird, finden wir in den Erzählungen schul-

pflichtiger Kinder. Mehr oder minder bewußt verwenden Schüler in der mündlichen und schriftlichen Darstellung die Frage, um das Moment der Spannung oder der Ueberraschung auszudrücken. Bei begabten Kindern findet sich diese Frage sehr früh. G. Kupke erzählte im Alter von 6½ Jahren einmal: „Wir gingen die Bahnhofstraße entlang, dort bei den Sträuchern. Auf einmal, wer kommt da? Der Mann aus Schosdorf". — Im Rahmen der vorliegenden Arbeit bedarf diese Art der Schülerfrage keiner weiteren Erörterung, da sie lediglich als ein früh übernommener rednerischer Schmuck zu betrachten ist. Bei der Erziehung der Schüler zum guten sprachlichen Ausdruck wird allerdings ihre Anwendung gepflegt werden.

C. Die Bedeutung der Frage im Unterricht.

I. Die Pflege der Schülerfrage.

Nach den Darlegungen über das Wesen der Frage im allgemeinen und über die Entwicklung der Schülerfrage gehen wir auf die Bedeutung der Frage im Unterricht ein. Diese Bedeutung hängt eng mit den Beziehungen zusammen, die zwischen dem Begriff der Frage und der Aufgabe der Schule bestehen.

Die Aufgabe der Schule ist die Vorbereitung der Schüler für das Leben in der Gemeinschaft. Dementsprechend ist die Entwicklung der körperlichen, intellektuellen und moralischen Anlagen der Kinder zu lenken. Beruf, Staat, Familie usw. stellen das Individuum in einen Kreis von Pflichten, die eigene Entscheidungen und eigenes Handeln verlangen. Dieses Verhalten vorzubereiten, heißt, den Schüler im Unterricht zur Selbständigkeit zu erziehen.

Die selbständige Haltung Situationen gegenüber äußert sich in gewissen Akten. Zunächst nimmt das Individuum die gegebene Situation als Aufgabe; es gestaltet sie also aufgabengemäß. Sodann unterwirft sich das Individuum dieser Aufgabe; das heißt, die Selbständigkeit äußert sich darin, daß das Individuum zur eigenen Lösung der Aufgabe schreitet. Die Erziehung, die auf die Pflege selbständiger Haltung abzielt, wird infolgedessen das aufgabengemäße Gestalten von Situationen beachten müssen und die selbständige Lösung überwachen. Die Schule wird sowohl Situationen bieten, an denen der Schüler Aufgaben erkennen kann, als auch das Lösen von bereits gestalteten Aufgaben fordern.

Damit übernimmt die Schule eine doppelte Verpflichtung. Einmal hat sie den Schüler anzuhalten, Fragen an den Lehrer bezw. an den

Mitschüler zu stellen. Tut er dies, so beweist er, daß er Situationen, die ihm der Unterricht bietet, aufgabengemäß gestaltet. Zum andern stellt die Schule ihm Fragen, deren Lösung er selbst durchzuführen hat. Er wird dadurch im Lösen von Aufgaben geübt.

Infolgedessen hat die Schule auf zwei Typen der Frage ihr Augenmerk zu richten, auf die Erkundigungsfrage und auf die entwickelnde Frage. Allerdings sind das nur Vorstufen derjenigen Frage, die im Leben später jeder für sich selbst aufwirft und löst, die wir als monologische oder sachliche Frage bezeichneten (s. S. 26) und die ein letztes Ziel des Unterrichts darstellt.

Es fragt sich nun, ob die Erkundigungsfrage, die ja wie die entwickelnde Frage keine monologische, sondern eine dialogische Frage ist, durch eine besondere Pflege im Unterricht zur sachlichen Frage, wie sie das Leben stellt, entwickelt werden kann,

Die Erkundigungsfrage steht zwischen der stillen Frage und der sachlichen Frage; sie ist als ein Durchgangsstadium zu werten. — Die stille Frage, die eine Voraussetzung jeglichen Fragens ist, unterscheidet sich von der sachlichen Frage dadurch, daß ihr der Bezug zum Denken (das Bewußtsein der eindeutigen Bestimmtheit oder Bestimmbarkeit des Gegenstandes — vergl. Seite 23) fehlt; sie ist keine Denkaufgabe. Dieses der stillen Frage fehlende Moment wird nun gerade durch die Anwendung der Erkundigungsfrage grundsätzlich gewonnen.

Schon das Stellen einer Erkundigungsfrage erfordert eine Denkarbeit. Soll der Gefragte die Frage verstehen, so muß sie eindeutig formuliert sein. Der Schüler, der Erkundigungsfragen an andere richtet, ist daher gezwungen, sie richtig zu formulieren, das heißt, sich über die eindeutige Bestimmtheit der einzelnen fraglichen Gegenstände klar zu werden; er muß denken. Die Antworten auf seine Fragen geben ihm dann Anlaß zu weiteren Denkprozessen. Er kann aus ihnen erkennen, inwieweit seine Fragen richtig gestellt waren; erhält er eine unerwartete Antwort, die er mit seiner Frage auf keine Weise in Einklang bringen kann, so wird er eine Ueberlegung anstellen, um seine Frage präziser zu formulieren. Andererseits verlangen die Antworten eine sachliche Bewertung durch den Fragenden. Der Schüler muß sie in Beziehung „mit den ihm bereits verfügbaren Kenntnissen" bringen; dies führt ihn aber zu der Möglichkeit, auf Fragen selbständig zu antworten (s. S. 40). Der Schüler erkennt dann allgemein in der Frage eine Aufgabe, die grundsätzlich von ihm selbst gelöst werden könnte. Damit ist ihm die Frage zur D e n k a u f g a b e geworden (s. S. 43), und ihr selbständiger Gebrauch als ein Mittel des Wissenserwerbs gegeben.

Eine Erscheinung, die zeigt, daß dieser Fortschritt möglich ist, finden wir in der Entwicklung des kindlichen Fragens. — Es ist bekannt, daß Kinder in der ersten Zeit von den Erwachsenen die Bedeutung der Namen wissen wollen; später legen sie sich selber die Fragen nach der Wortbedeutung vor und entdecken den Sinn eines Wortes durch Zurückgehen auf die sprachlichen Zusammenhänge. Auch die um die Wende des fünften Lebensjahres so häufig geäußerte Warumfrage wird allmählich zu einer Frage nach der Ursache, die das Kind sich selbst stellt.

Es liegt nahe, anzunehmen, daß neben der einfachen Beantwortung von Erkundigungsfragen gelegentliche Belehrungen die Entwicklung der sachlichen Frage erst möglich machen. Doch bleibe hier dahingestellt, ob das Kind allein durch häufig erhaltene Antworten zu dieser Entwicklung gelangt, oder ob solche Belehrungen unbedingt nötig sind. Sicher ist, daß es zur Entwicklung der sachlichen Frage erforderlich ist, dem Kinde durch die Beantwortung seiner Erkundigungsfragen die Bedingungen für das Zustandekommen einer Antwort zu übermitteln. Insofern kommt den Erkundigungsfragen die entscheidende Bedeutung für die Entwicklung zur sachlichen Frage zu. Aber an eine Bedingung ist diese Bedeutung der Erkundigungsfrage geknüpft: Sie muß dem fragenden Schüler selbst eine Aufgabe darstellen.

Auf Grund dieser Darlegungen stellen wir fest, daß die Erkundigungsfrage im Unterricht zur sachlichen Frage entwickelt werden kann, wenn dem Schüler die Antwort auf seine Frage so erteilt wird, daß er die Möglichkeit der Beantwortung erkennt. Die Erkundigungsfrage des Schulanfängers — aus dem Erfahrungswissen gestellt und durch unsachliche Motive bedingt — wird dann zu einer Frage, die auf das Gewinnen sachlich begründeter Beziehungen gerichtet ist. Der Schüler erlangt durch das Erlernen der Voraussetzungen sachlich richtiger Antworten die Methoden, die ihn zur Beantwortung sich ihm „aufdrängender" Fragen befähigen.

Wie sichert nun die Schule eine solche Entwicklung? Die erste Vorbedingung dazu ist, den ursprünglichen Fragetrieb nicht zu gefährden. Das bedeutet, daß der Lehrer die Schüler in der ersten Schulzeit zum Fragen ermuntere. Sie sollen alles, was ihnen im Verlaufe des Unterrichtes unklar erscheint, oder was ihnen sonst wissenswert dünkt, erfragen, und ihre Fragen sollen — auch wenn sie ungeschickt formuliert sind — nicht zurückgewiesen werden. Der Lehrer wird auf sie eingehen und sie beantworten. Die Antwort ist so zu geben, daß das innere Verhältnis von Frage und Antwort für den Schüler erkennbar wird. Es handelt sich nicht mehr — wie etwa beim Frage-

und Antwortspiel — darum, daß das Kind nur erfahre, daß auf eine Frage grundsätzlich eine Antwort möglich ist; vielmehr liegt hier die methodische Aufgabe darin, in der Antwort dem Schüler die Beziehungen aufzuzeigen, von welchen das Urteil über den fraglichen Gegenstand beherrscht wird. Es gilt, dem Schüler die Antwort in ein kontrollierbares Verhältnis zur Frage zu setzen. Dem Schüler sind die Mittel anzugeben, die zum Auffinden der in der Antwort vorliegenden Daten führen. Nur dieses Verhalten kann zu der Forderung berechtigen, daß der Schüler sich künftig selbst Fragen beantworte.

Unerläßlich ist freilich die Uebung des Fragens. Der Schüler soll sich im Unterricht möglichst viel fragend betätigen, damit er eine bestimmte Fragehaltung gewinne. Sowohl das eindeutige Bestimmen des Gegenstandes einer Frage als auch ihre rein grammatische Formulierung erfordern eine Gewandtheit im Denken und Sprechen und eine Spontaneität, die nur durch häufiges Wiederholen zu erreichen sind. Damit diese Wiederholung gesichert wird, genügt es nicht, daß der Schüler nur zum Fragen ermuntert werde. Der Unterricht selbst muß zu Fragen Anlaß geben; das Aufgabenbewußtsein ist zu üben und zu schärfen. Auffallende Zusammenhänge, offensichtliche Widersprüche oder feinere Kontraste, Analogien zwischen einzelnen Gegenständen sind so zur Darstellung zu bringen, daß der Schüler Fragen nach den Gründen des auffälligen Zusammenhanges, des Widerspruches oder der Aehnlichkeit stelle. Der Unterricht muß auf das Gewinnen von Problemen zielen. Wenn der fortgeschrittene Schüler trotz einer solchen Unterrichtshaltung einmal nicht fragt, so wird der Lehrer ihn allerdings ebenso wie den Schulanfänger zum Fragen auffordern müssen. — Ist dann durch eine planmäßige Uebung der Schüler befähigt, eindeutige und sprachlich richtige Fragen aus eigenem Antrieb (spontan) zu stellen, und hat er durch die angegebene methodische Behandlung seiner Erkundigungsfragen die Mittel erfahren, die zum Auffinden der Antwort führen, d. h. Kenntnisse gewonnen, so wird ihm das eigene Wissen Anlaß zur Fragestellung und zur Fragebeantwortung werden; sein Fragen wird den Charakter der Selbstbefragung annehmen.

II. Die Lehrerfrage als entwickelnde Frage.

Indessen ist mit der Pflege der Schülerfrage allein das Ziel des Unterrichtes nicht zu erreichen. — Wenn es eine Aufgabe des Unterrichtes ist, den Schüler auch zur selbständigen Haltung und Entscheidung im späteren Leben zu führen, dann muß Gelegenheit gegeben werden, zu Fragen des Lebens schon in der Schule Stellung zu nehmen. Fragen dieser Art aufzuwerfen, ist allein der Lehrer befähigt.

Es ist Sache des Lehrers, die Probleme aufzuzeigen, die in Beruf, Staat usw. gestellt werden. Die Fragen, welche die lebendige Wirklichkeit betreffen, liegen außerhalb des kindlichen Erfahrungskreises; auf sie den Zögling zu verweisen, bleibt grundsätzlich Aufgabe des Lehrers.

Diese Fragen im einzelnen anzugeben, soll nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein. Wichtig aber ist es für uns, zu entscheiden, ob das Fragen des Lehrers der Selbständigkeit des Schülers Abbruch tut.

Es wurde schon dargelegt, daß die selbständige Haltung sich in der Gestaltung von Problemen und in der Lösung einer von anderen gestellten Aufgabe zeigen kann. Fragt der Lehrer, so wird die selbständige Arbeit des Schülers nur in der Beantwortung, im Lösen der Denkaufgabe einer Frage liegen. Dieses Lösen verlangt vom Schüler, daß er die gegebene Denkaufgabe verstehe, die Lücke im fraglichen Sachverhalt empfinde und sie durch ein Zurückgreifen auf Bekanntes schließe. Es liegt hier ebenso eine Denkleistung vor wie bei dem Verstehen derjenigen Antwort, die der Schüler auf eine Frage erhält. Der Schüler setzt Gefragtes mit bereits Gewußtem in Verbindung. — Wohl wird auch einfache Reproduktion bei der Lösung eine Rolle spielen; die letzte Entscheidung des Schülers aber bleibt stets einem komplizierteren Denkvorgang vorbehalten; sie erfordert eigene Stellungnahme.

Ergab sich bei der Beantwortung der Schülerfrage durch den Lehrer die methodische Forderung, die Möglichkeit der Beantwortung darzulegen, so wird hier verlangt, daß der Lehrer den Schüler erkennen lasse, wie es zur Stellung einer Frage aus der Sache heraus kommt. Nur dann kann die Frage zu einer entwickelnden Frage in vollem Sinne werden und für den Schüler ein Beispiel für das eigene sachliche Fragen sein.

Gewiß birgt die Lehrerfrage gewisse pädagogische Gefahren in sich. Sie nimmt dem Schüler das selbständige Gestalten der Aufgabe ab. Dadurch fehlt dem Schüler bei dieser Frage die Gelegenheit, sich in der klaren, sprachlichen Formulierung und in der sachlichen Präzision von Fragen zu üben. Wir erblickten in solchen Uebungen eine wesentliche Voraussetzung des späteren, selbständigen Fragens. Gleichwohl ist die Lehrerfrage aus den obengenannten Gründen unentbehrlich, und es ist zu beachten, daß der Schüler von sich aus Fragen dieser Art nicht stellen kann. Streng genommen wird daher die Lehrerfrage der Selbständigkeit des Schülers keinen Abbruch tun, solange sie sich auf Fragen erstreckt, die außerhalb des kindlichen Erfahrungskreises liegen. Wird weiterhin ihrer positiven Bedeutung, dem Hinweis auf ihr Zustande-

kommen, ausdrücklich Berücksichtigung zuteil, so kann sie ganz im Gegenteil dem Schüler eine Richtschnur sein für einen selbständigen Vollzug des eigenen Fragens. (Es ist überdies noch zu beachten, daß es einzelne sprachliche Frageformen gibt, die dem Schüler im Sinne von wissenschaftlichen Setzungen übermittelt werden müssen.) Die pädagogischen Gefahren der Lehrerfrage ganz zu bannen, wird ebensowenig möglich sein, wie das völlige Verhindern oberflächlichen Fragens durch Schüler.

Ueber die besonderen Formen, in denen die Lehrerfrage zu erfolgen hat, sei folgendes erwähnt: Als das wichtigste erkannten wir bereits, daß die Lehrerfrage dem Schüler eine Denkaufgabe darstellen muß. Ist sie so gestellt, daß der Schüler die Antwort schon weiß, so ist sie zu leicht. Sie verlangt dann von ihm nicht viel mehr als eine Reproduktion von Bekanntem und hat höchstens den Wert einer Prüfungsfrage. Erfordert sie zur Lösung dagegen Beziehungen, die der Schüler auch durch angestrengtes Nachdenken nicht finden kann, so ist sie zu schwer und besitzt keinen pädagogischen Wert. Sie muß vielmehr auf eine Antwort zielen, die der Schüler durch eine bestimmte Kombination seiner Kenntnisse abzugeben vermag. — Bezüglich der äußeren Form der Lehrerfrage gilt, daß Entscheidungs- und Alternativfragen möglichst zu vermeiden sind, da sie leicht zum Erraten der Antwort führen. Eine entwickelnde Frage, in der Form der Entscheidungsfrage gestellt, kann sich niemals mit ja oder nein als Antwort begnügen. Das Ja oder Nein der Antwort verlangt eine Prüfung auf die der Entscheidung zugrundeliegenden Voraussetzungen. Bei den Alternativfragen ist es bezüglich der Antwort ähnlich. Alle entwickelnden Fragen sollten daher nur in der Form der Bestimmungsfrage gestellt werden.

III. Allgemeines über das fragende Lehrverfahren.

Die Anwendung von Schüler- und Lehrerfrage im Unterricht kennzeichnet das fragende Lehrverfahren, das sowohl die allgemeine Belehrung als auch das entwickelnde Lehrgespräch umschließt. Auf Grund unserer Ausführungen können wir nun über die Stellung, die Schüler- und Lehrerfrage innerhalb dieses Lehrverfahrens einnehmen, folgendes sagen: Die volle Selbständigkeit des Schülers ist weder dadurch gegeben, daß er Fragen an den Lehrer oder an den Mitschüler stellt, noch dadurch, daß er Fragen des Lehrers beantwortet. Wohl aber dienen die in rechter Weise gepflegten Schüler- und Lehrerfragen dazu, die sachliche Frage vorzubereiten, durch die erst die selbständige Haltung Situationen gegenüber sich ganz bewährt. Die Anwendung der Lehrer-

frage hat dort ihre Berechtigung, wo Beziehungen gewonnen werden sollen, die außerhalb des kindlichen Erfahrungskreises liegen, die aber für das Leben von Wichtigkeit sind.

Nach dieser Darstellung von Schüler- und Lehrerfrage im Unterricht gehen wir auf die Meinung einzelner Schulreformer ein, die für eine Ersetzung der Lehrerfrage durch die Schülerfrage eintreten. Soweit die Lehrerfrage sich auf Gegenstände bezieht, die außerhalb des kindlichen Erfahrungskreises liegen, ist ein solcher Ersatz ausgeschlossen. Auch aus einem anderen Grunde ist er nicht durchführbar. Die Schülerfrage, die an die Stelle der Lehrerfrage treten sollte, müßte eine entwickelnde Frage sein, d. h. sie müßte für die Mitschüler eine Anweisung für die Ueberlegung geben. Das aber hätte zur Voraussetzung, daß der fragende Schüler sich über den Umfang des Wissens seiner Mitschüler im klaren ist. Es gehört zum Stellen entwickelnder Fragen ein Wissen, das vom Schüler nicht erwartet werden kann. Die Anwendung entwickelnder Fragen durch den Schüler lehnen wir daher ab. Sie hätte einen Sinn, wenn man den Schüler zum Lehrer heranbilden wollte. Gaudigs Haltung zu diesem Problem ist wohl in dieser Weise zu erklären; außerdem denkt er dabei im allgemeinen an ältere Schüler, die der gesetzlichen Schulpflicht schon genügt haben.[77]

Es gilt nun noch besondere Einwände zurückzuweisen, die gegen die Anwendung der Lehrerfrage erhoben werden. Einer von diesen besagt, daß durch die Frage des Lehrers „die Schülerfrage im Unterricht verkümmert". „Das vor der Schulzeit fragefreudige Kind fragt im Unterricht nicht mehr". Dieser Einwand stützt sich auf eine Beobachtung, die an und für sich richtig ist. Die laut gestellte Frage tritt während der Schulzeit zurück. Das scheint eine Bestätigung für den Einwand zu sein. Es ist nur falsch, diese beobachtete Tatsache als eine Folge der Lehrerfrage anzusehen. Wir betrachten sie als ein Zeichen der von uns dargestellten Entwicklung der Schülerfrage. Das häufige Stellen von Fragen, wie es im Fragespiel üblich ist, hört auf; ebenso werden viele Erkundigungsfragen überflüssig; denn der Schüler bemüht sich um die Beantwortung sich ihm aufdrängender Fragen selbst. In der Schulzeit wird eben die Frage dem Kinde zur Denkaufgabe.

---

[77] Wenn Schlechtweg meint: „Es ist durchaus möglich und kommt in der Unterrichtspraxis häufig vor, daß die Schüler Fragen unter genau denselben psychologischen Voraussetzungen und Bedingungen stellen, wie es der Lehrer tut, wenn er fragt" (Schlechtweg, Die Frage im arbeitsbetonten Unterricht. S. 116.), so berührt er einen Ausnahmefall; der Schüler ist dann nicht mehr als Schüler zu bewerten.

Beachtet man, daß der Schüler vom lauten zum stillen Fragen geleitet werden soll, dann braucht das Zurücktreten der lauten Frage nicht als ein Verkümmern aufgefaßt zu werden. Dieses Zurücktreten liegt geradezu in der methodischen Absicht. Der Schüler soll allmählich dahin geführt werden, daß er sich erst dann mit seinen Fragen an andere wendet, wenn er eine eigene Antwort nicht finden kann. Der Fragetrieb wird dabei nur in andere Bahnen gelenkt; ja, man kann sagen: Er wird geformt. Diese Formung hat allerdings mit Bedacht zu geschehen. Berechtigte Erkundigungsfragen der Schüler dürfen nicht zurückgewiesen werden. Der Schüler, so sehr er auch zur Selbstbefragung angehalten wird, muß wissen, daß er auf seine ernsthaft gestellten Fragen vom Lehrer bereitwillig Antwort erhält.

Bekannt ist, daß die Schüler in den Pubertätsjahren sehr wenig sich mit Fragen an Erwachsene, an Eltern und Erzieher wenden. Auch diese Erscheinung ist von einigen neueren Pädagogen mit der Lehrerfrage in Verbindung gebracht worden. Die Frage des Lehrers soll die Ursache dafür sein, daß der Schüler in der Schulzeit nicht zum Fragen komme und daher dann in der Pubertätszeit nicht wage, Fragen, die ihn stark bewegen, an andere zu richten. Diese Auffassung ist zweifellos unrichtig. Der Grund für die Zurückhaltung des Jugendlichen im Fragen liegt in dem Wesen des Pubertätsalters. Der Jugendliche will entweder sein Innenleben nicht offenbaren, oder er glaubt, daß er auf seine Fragen nicht die richtigen Antworten erhalten werde. — Auf Inhalt und Form der Frage des Jugendlichen können wir hier allerdings nicht eingehen.

Als weiterer beachtenswerter Einwand ist die Behauptung zu erwähnen, daß der Lehrer durch seine Fragen dem Schüler Ueberzeugungen aufdränge und dadurch unmoralisch handle.[78] Wir haben zu diesem Einwand schon bei der Betrachtung der entwickelnden Frage Stellung genommen und fügen den dortigen Ausführungen nur noch hinzu: Von einem Aufdrängen einer Meinung durch die Lehrerfrage kann keine Rede sein, wenn die Frage sich aus gesetzmäßigen Zusammenhängen ergibt und dem Schüler diese Zusammenhänge, die zur Frage führen, dargestellt werden. In dieser Anwendung der Lehrerfrage als einer Frage, die durch die Sache bedingt ist, kann von einem unmoralischen Handeln, einem Aufzwingen einer Meinung, nicht gesprochen werden. — Immerhin wird es sich nicht bei jeder Frage empfehlen, Anlaß und Rechtfertigung besonders zu betonen. Verschiedene Fragen müssen oft

[78] Tumlirz, a. a. O. S. 90. — Schlechtweg, a. a. O. S. 112.

aus demselben Anlaß und mit der nämlichen Berechtigung gestellt werden.

Neuerdings wird erklärt, die Lehrerfrage sei durch nicht fragemäßig formulierte Aufgaben zu ersetzen. Soll z. B. von einem Schüler die Ursache für das späte Erforschen des Innern Afrikas gefunden werden, so dürfe man nicht fragen: „Warum wurde das Innere Afrikas so spät erforscht?", sondern der Lehrer solle die Aufgabe stellen: „Gib die Gründe für die späte Erforschung des Innern Afrikas an!" — Die Ansicht, daß durch eine solche Aufforderung eine Frage ersetzt wird, ist falsch; die Aufforderung, die hier vorliegt, stellt in Wirklichkeit eine Frage dar. Sie ist nur ein anderer Ausdruck für die Vorwegnahme einer sachlichen Bestimmtheit. In dem erwähnten Fall wird angenommen, daß die späte Erforschung sich begründen lasse. Außerdem zeigt die Aufforderung den Charakter einer Denkaufgabe. In ihr wird dem Schüler aufgegeben, die betreffenden Gründe zu suchen. Das Ersetzen der Frage durch die Aufforderung hat demnach gar keinen Sinn; die Aufforderung ist hier eine Frage. Es kann sich höchstens darum handeln, im Unterricht den Vortrag dem fragenden Lehrverfahren vorzuziehen. Dazu wäre folgendes zu sagen: Durch das fragende Lehrverfahren treten Unterrichtsgegenstände nicht als bloße Gegebenheiten an den Schüler heran. Dies ist aber der Fall, wenn sie durch den Lehrvortrag dem Schüler übermittelt werden; sie erscheinen in diesem Falle dem Schüler oft nur als aneinandergereihte Einzelheiten. Im fragenden Lehrverfahren dagegen bringt der Schüler die Unterrichtsgegenstände in feste Verbindung zu seinem bereits verfügbaren Wissen. Diese Verbindung, die erst Kenntnisse und Urteile schafft, gewährt auch dem Schüler einen Einblick in die Entwicklung der Wissenschaften und in das Wesen des Forschens, das, von Frage zu Frage fortschreitend, zu Ergebnissen gelangt. Damit ist aber der Vorteil des fragenden Lehrverfahrens gegenüber dem Lehrvortrag ohne weiteres gegeben.

Der Anwendung der Frage im Unterricht — sowohl der Lehrer- als auch der Schülerfrage — ist allerdings eine bestimmte Grenze gesetzt. Diese wird durch den Charakter einzelner Unterrichtsgegenstände gefordert; es handelt sich dabei um solche Dinge, die sich ihrer Struktur nach grundsätzlich dem Kompetenzbereich des methodischen Denkens entziehen. Wertgebilde von der Art des Religiösen und Künstlerischen lassen sich durch die Funktion des wissenschaftlichen Begriffs nicht erschöpfend bewältigen. Um sich solcher Gebilde zu bemächtigen und zu versichern, bedarf es anderer Faktoren, die man als Schau oder als Einfühlen bezeichnen kann. Das Aneignen dieser Dinge fordert im Unterricht die vortragende Lehrweise; diese Forderung bedeutet aber keine Instanz

gegen die Fruchtbarkeit des fragenden Lehrverfahrens in allen Disziplinen, die das methodische Denken erfordern.

Innerhalb dieser Grenze aber dient die Anwendung der Lehrer- und der Schülerfrage unter allen Umständen dem Ziele des Unterrichtes. Dabei wird nicht die einseitige Pflege der dialogischen Frage, sondern die Förderung des immer neu ansetzenden Selbstbefragens die höchste Aufgabe des „Frageunterrichtes“ sein.

Lebenslauf.

Am 18. Mai 1899 wurde ich als Sohn des Malermeisters Richard Taube in Weißenberg, Amtshauptmannschaft Löbau in Sachsen, geboren. 1910—1914 besuchte ich die Mittelschule in Bunzlau i. Schl., von 1914—1916 die Präparandenanstalt und von 1916—1917 das Lehrer-Seminar daselbst.

Vom 20. Juni 1917 bis 10. April 1919 genügte ich der Heeresdienstpflicht und nahm an Kämpfen an der Ost- und Westfront und an den Grenzschutzkämpfen teil. Wegen der Folgen einer in Frankreich erlittenen Kampfgasvergiftung wurde ich aus dem Heeresdienst entlassen und besuchte daraufhin wieder das Seminar in Bunzlau. Am 20. Mai 1920 bestand ich die I. Lehrerprüfung und erhielt am 23. Mai 1921 die zweite Lehrerstelle in Gersdorf, Krs. Görlitz, übertragen. Nach bestandener II. Lehrerprüfung ließ ich mich 1925 zum Besuch der Staatlichen Kunstakademie in Breslau beurlauben. Als Akademieschüler begann ich zugleich das Universitätsstudium. 1930 wurde mir auf Grund der bestandenen Mittelschullehrerprüfung (in den erforderlichen Fächern) das Ersatzreifezeugnis vom Provinzial-Schulkollegium zu Breslau zuerkannt. Meine Universitätsstudien erstreckten sich auf Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Kunstgeschichte und Französisch. — Jetzt habe ich eine Mittelschullehrerstelle an der Städtischen Mittelschule zu Greiffenberg in Schlesien inne.

Meinen verehrten Lehrern während der Studienzeit spreche ich hiermit meinen Dank aus. Dieser gilt ganz besonders Herrn Professor Dr. Löwi, dem ich die Anregung zu vorliegender Arbeit danke, Herrn Geheimen Regierungsrat Professor Dr. Kühnemann, Herrn Professor Dr. Hönigswald, Herrn Professor Dr. Marck, Herrn Professor Dr. Neubert, Herrn Professor Dr. Landsberger und den Herren Lektoren Professor Dr. Klapper und Dr. Palgen.

Alfred Taube.